Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370389
Centre d'intérêt : 912

Colloque Alphabétisation communautaire (1984 : Montréal?, Québec)

Alphabétisation communautaire : actes du colloque / 1er, 2, 3 novembre 1984 ; G. Belcourt ... [et al.] -- [Montréal] : Université du Québec à Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal ; [Québec] : Ministère de l'éducation, 1986
412 p. : ill. ; 26 cm.

Code : 38-5747

ISBN 2-550-08490-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Belcourt, Ginette, éd. * Université du Québec à Montréal * Commission des écoles catholiques de Montréal * Québec (Province). Ministère de l'éducation

Descripteur(s) : Alphabétisation * Approche communautaire * Education populaire * Langage * Langue d'enseignement * Culture populaire * Analphabétisme * Enseignement aux adultes * Matière d'enseignement * Besoins de formation * Responsabilité * Education des adultes

Les actes du colloque reflètent les objectifs de l'alphabétisation communautaire qui se veut une synthèse d'une diversité de modèles apparentés que certains appellent "ouverts", "associatifs", "décentralisés", "mixtes"... Ces modèles s'inscrivent en rapport étroit avec le milieu de vie. Les actes font connaître les pratiques qui vont dans le sens de l'alphabétisation communautaire, développent le concept d'alphabétisation communautaire et permettent aux intervenants de définir un schéma d'analyse de leurs expériences. Huit thèmes principaux ont fait l'objet des délibérations : 1- le pouvoir de la parole; 2- la langue d'enseignement; 3- les dimensions de la culture populaire et l'intervention en alphabétisation; 4- l'analphabétisme; 5- la pédagogie centrée sur les apprenants; 6- les contenus d'apprentissage; 7- les attentes exprimées et les besoins non exprimés; rôle et responsabilité de l'intervenant; 8- la responsabilité partagée et la prise en charge en alphabétisation. Le colloque constitue un outil de réflexion sur des expériences vécues et des pratiques récentes en alphabétisation.

Type de document :

Ginette Belcourt • Fernand Benoit • André Dugas • Martin Forest • Marc Thiffault

ALPHABÉTISATION COMMUNAUTAIRE

COLLOQUE

1er, 2, 3, novembre 1984

ACTES

1986

Université du Québec à Montréal

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

La préparation de ces Actes a profité d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et leur publication, du ministère de l'Éducation du Québec.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1986
Tous droits réservés

Dépôt légal
Premier trimestre 1986
ISBN 2-550-08490-X
No document: 38-5747

9371389

G. Belcourt, F. Benoit, A. Dugas, M. Forest, M. Thiffault

ACTES DU COLLOQUE

ALPHABÉTISATION COMMUNAUTAIRE

(1er,2,3 novembre 1984)

1986

Université du Québec à Montréal

Ministère de l'éducation du Québec

Commission des écoles catholiques de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

pages

I. PRÉSENTATION DES ACTES DU COLLOQUE 3

II. PROGRAMME DU COLLOQUE 7

III. INTRODUCTION 13

IV. THÈME I Le pouvoir de la parole 17

THÈME II Quelle langue enseigner? 37

THÈME III Les dimensions de la culture populaire et l'intervention en alphabétisation 93

THÈME IV L'analphabétisme: problématique collective mais encore 127

THÈME V Pédagogie centrée sur les apprenants 171

THÈME VI Les contenus d'apprentissage 221

THÈME VII Des attentes exprimées aux besoins non exprimés: rôle et responsabilité de l'intervenant 265

THÈME VIII Responsabilité partagée et prise en charge en alphabétisation 291

V. SYNTHÈSES DES ATELIERS 357

VI. LISTE DES PARTICIPANTS 387

PRÉSENTATION

Dans un monde intellectuel saturé de tables rondes, de séminaires, de colloques et de réunions de toutes sortes, peu de ces événements sont susceptibles de soulever la ferveur et l'enthousiasme des participants. Et pourtant, le colloque Alphabétisation communautaire, qui a attiré quelque cinq cents participants, l'a fait. C'est d'abord grâce à cette participation massive et à la collaboration détachée et sans faille de dizaines d'entre eux que tient le succès de ce colloque. Hommage soit rendu publiquement à toutes et à tous!

Ce projet impossible, conçu par MM. André Dugas et Martin Forest, a été mis sur pied et élaboré par une équipe de personnes ressource de tous les horizons. Peu à peu se sont formés des comités qui ont dégagé les lignes directrices de cette rencontre. Dans le but de faire connaître des pratiques et politiques en alphabétisation communautaire isolées, parfois bien établies, et dans le train de mesures gouvernementales concernant indirectement ces pratiques et politiques, l'un des objectifs majeurs du colloque visait à en faire l'évaluation et, le cas échéant, à en favoriser une impulsion nouvelle. C'est à l'échelle du Québec que s'est opéré le ratissage des personnes représentatives de ce courant d'intervention. Les témoignages se feraient selon des thèmes d'atelier pré-déterminés par le comité de programme. Pour mener à bien cette opération, il a fallu la collaboration étroite et soutenue de soixante personnes: les membres des comités organisateur et de programmation, les responsables des ateliers et surtout, les intervenants eux-mêmes! Tous et toutes ont déployé une énergie sans mesure. Il faut souligner le travail alors accompli par Madame Ginette Belcourt et, à la ligne de feu (téléphonique), par Mesdames Ginette Leroux et Monique Poulin et, plus récemment, par Madame Andrée Bélanger.

Ce rassemblement des forces vives autour d'un thème supposait également le concours indifférencié des institutions et des groupes populaires. Favoriser le dialogue et la mise en commun de certaines ressources constituait l'un des objectifs importants que s'était fixé le comité d'organisation. L'atteinte de cet objectif a permis une ouverture d'esprit et des échanges parfois jugés

des échanges parfois jugés jusqu'alors contre nature. Tout indique encore que le colloque a enclenché un processus irréversible de concertation et de soutien naturel pour une cause commune.

Enfin, au niveau institutionnel, cet événement a été marqué d'une collaboration inédite entre des commissions scolaires, l'Université du Québec à Montréal et le ministère de l'Éducation du Québec. Il s'agit plus spécialement de la Commission des écoles catholiques de Montréal représentée par M. Fernand Benoit, la Commission scolaire régionale Provencher représentée par M. Albert Roux et la Commission scolaire régionale Chambly représentée par M. Marc Thiffault, du module de linguistique de l'UQAM représenté par M. André Dugas, de la Direction générale de l'éducation des adultes représentée par M. Martin Forest. Le succès du colloque est en partie dû à leur contribution exceptionnelle.

Après le repas offert aux participants, une surprise attendait ces derniers pour l'ouverture. N'eut été du spectacle de la troupe de théâtre Parminou, le colloque n'aurait pas connu dès le départ l'ambiance qui l'a distingué. Ce spectacle a donné le ton. Avec justesse, les comédiens nous ont présenté des situations caractéristiques et, avec courage, en ont caricaturé certains des aspects. La caricature fait rire ou grincer des dents... Les commentaires qui ont suivi sont unanimes: ce spectacle a suscité l'intérêt et beaucoup de réflexions, et il a été apprécié comme tel.

Pendant le colloque, la conduite d'activités parallèles a nécessité le concours de plusieurs personnes. Nos remerciements vont à M. Claude Savard de la Commission scolaire régionale des Laurentides qui, avec l'aide des services audio-visuels de l'UQAM, a présenté une série de vidéos. De son côté, M. Marc Thiffault, avec la collaboration des services de la bibliothèque de l'UQAM, a été responsable d'une exposition de matériel didactique et d'ouvrages généraux sur l'alphabétisation. Ce dernier a également coordonné le lancement des ouvrages suivants:

- Sentences d'Anonymus, de Jean-Paul Hautecoeur
- Situations d'apprentissage en alpha, de France LePetitcorps et Jean-Paul Gagnon

- On parle, on écrit, on lit, du Sant N-A Rive
- Alphabétisation institutionnelle au Québec, de Serge Wagner et Pierre Grenier
- Port-folio sur la reconnaissance des acquis, de Ginette Robin
- Alpha 84, sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur
- L'approche instrumentale fonctionnelle, de Jean Patry

Ce colloque a laissé des traces. D'une façon particulière, les Actes en sont un rappel tangible de même qu'un vidéo tourné sur place et monté en incluant des scènes du spactacle de Parminou dont la reproduction a été gracieusement autorisée par les membres de la troupe. (On peut se procurer l'un ou l'autre de ces documents au module de linguistique de l'UQAM.) Un comité du suivi à donner au colloque a agi au niveau de différentes régions et auprès des instances décisionnelles en matière d'éducation des adultes. Il se compose de Mmes Ginette Belcourt, Margot Désilets, Andrée Ménard et Raymond Day, Gilles Thernen et Jean Patry.

Nous tenons à remercier M. Léonce Beaupré, représentant du ministère de l'Éducation, qui nous communiquait lors de l'allocution d'ouverture toute l'importance que son ministère accorde à l'alphabétisation au Québec et M. Claude Pichette, recteur de l'université du Québec à Montréal qui a prononcé l'allocution de bienvenue et nous faisait un chaleureux accueil. Nos remerciements vont également aux organismes dont le concours financier direct ou indirect a permis la tenue du colloque, l'inscription de plusieurs participants et le défraiement des Actes et du vidéo. Ce sont le ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, l'Université du Québec à Montréal, la Commission des écoles catholiques de Montréal, la Commission scolaire régionale Provencher et la revue Alpha-liaison.

Bonne lecture à toutes et à tous!

La rédaction

PROGRAMME DU COLLOQUE

Présentation

La pratique de l'alphabétisation au Québec se distingue autant par ses approches, ses contenus, ses formes, que par les modèles organisationnels qui la sous-tendent. L'alphabétisation communautaire est un concept qui se veut une synthèse d'une diversité de modèles apparentés que certains appellent "ouverts", "associatifs", "décentralisés", "mixtes"...

Ces modèles ont une caractéristique commune, celle de s'inscrire en rapport étroit avec le milieu de vie. Les thèmes retenus pour le colloque seront analysés et évalués dans la perspective d'une alphabétisation communautaire...

Objectifs

— Faire connaître des pratiques qui vont dans le sens d'une alphabétisation communautaire, les soumettre à la critique dans le but de provoquer une réflexion.

— Partir du concept de l'alphabétisation communautaire, le développer afin de permettre la formulation de nouvelles hypothèses de recherche.

— Permettre aux intervenants de définir un schéma d'analyse de leurs expériences.

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

Comité organisateur

Fernand BENOIT
Service de l'éducation des adultes
Commission des écoles catholiques de Montréal

André DUGAS
Module de linguistique
Université du Québec à Montréal

Martin FOREST
Direction de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation

Comité de programme

Guy BEAUGRAND-CHAMPAGNE
Département des communications
Université du Québec à Montréal

Ginette BELCOURT
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire régionale Provencher

Margot DÉSILETS
Service de l'éducation des adultes
Commission des écoles catholiques de Québec

Ginette GRENIER
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire des Manoirs

Gilles LANDRY
Groupe Lettres en main

Andrée MÉNARD
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire de Manicouagan

Marc THIFFAULT
Coordonnateur pour Alpha Liaison
Commission scolaire régionale de Chambly

Lieu

Université du Québec à Montréal
Pavillon Judith-Jasmin
Niveau métro, salle Alfred-Laliberté

Renseignements

Tél.: (514) 282-3647

Huit thèmes
Plus de trente ateliers
Plus de quarante expériences et analyses

Ce colloque sera conduit sous la forme d'ateliers qui exploitent les huits thèmes décrits ci-dessous. Ces ateliers au nombre d'au moins une trentaine feront connaître autant d'expériences et analyses en relation avec l'alphabétisation communautaire.

Présentation des thèmes

THÈME 1:
Le pouvoir de la parole
Animateur responsable: Raymond Day

Prendre la parole c'est prendre du pouvoir sur soi et sur son milieu de vie. C'est s'identifier et s'affirmer sur le plan social, politique et culturel.

THÈME 2:
Quelle langue enseigner?
Animatrice responsable: Adeline Chancy

Faut-il d'abord apprendre à maîtriser la langue "des autres"? Doit-on alphabétiser dans la langue maternelle? Des langues populaires au langage standard écrit: quelle voie d'accès?

THÈME 3:
Les dimensions de la culture populaire et l'intervention en alphabétisation
Animatrice responsable: Francine Campeau

Quelle place occupe le vécu culturel en alphabétisation? Nos contenus d'apprentissage: de quelle culture font-ils la promotion? L'écart culturel entre les adultes apprenants et l'intervenant: un avantage ou un obstacle?

THÈME 4:
L'analphabétisme: problématique collective mais encore...
Animateur responsable: Margot Désilets

L'analphabétisme, fait social hérité et transmis: comment nos pratiques en tiennent-elles compte?

THÈME 5:
Pédagogie centrée sur les apprenants
Animateur responsable: Jean Patry

Comment distinguer la pédagogie centrée sur les adultes apprenants de celle qui est centrée sur la dynamique du groupe? Quel sens donne-t-on à la pédagogie et quelles en sont les implications dans une perspective d'alphabétisation communautaire?

THÈME 6:
Les contenus d'apprentissage
Animateur responsable: Gilles Therrien

Quels sont les objets retenus comme contenu dans l'élaboration de situations d'apprentissage? Que signifie partir de situations de vie et les traduire en démarches d'apprentissage? Et comment, à leur tour, ces démarches peuvent-elles influencer les conditions de vie? En alphabétisation communautaire, quels devraient être les critères pour le choix d'objets d'apprentissage?

THÈME 7:
Des attentes exprimées aux besoins non exprimés: rôle et responsabilité de l'intervenant
Animatrice responsable: Johanne Bissonnette

Comment distinguer les attentes de surface des besoins plus profonds? Quel contexte d'intervention et quelles attitudes peuvent favoriser l'expression des besoins "réels"? Quel est le rôle de l'intervenant face à l'identification de besoins réels?

THÈME 8:
Responsabilité partagée et prise en charge en alphabétisation
Animatrice responsable: Andrée Ménard

De quelle façon les adultes apprenants en arrivent-ils à s'organiser? Comment soutenir leur action sans prendre trop de leadership? Comment les situer dans un contexte maximal de prise de responsabilités?

INTRODUCTION

Des "Actes": pourquoi faire?

Tous les organisateurs d'un colloque tiennent à en publier les "Actes", ne serait-ce que par acquis de conscience! Tous les participants à un colloque s'attendent à recevoir une publication qui confirmera l'importance de l'événement auquel ils ont participé! Les auteurs des diverses communications estiment, à juste droit, que leurs propos méritent d'être "photo-composés"!

Les Actes rapportent une expérience vécue, une réflexion sur une pratique assez nouvelle en alphabétisation. Une pratique qui se développe en milieu urbain, en milieu rural. Dans le cadre d'activités menées par le réseau public des commissions scolaires et par des groupes populaires sur tout le territoire québécois.

Aussi, pensons-nous, les Actes sont-ils davantage qu'un recueil de textes de référence -presque tous les textes des exposés- faisant écho à un événement passé. Ils sont un outil de réflexion tant au plan pédagogique que de l'organisation. Et un point de repère stimulant quant à la conception que l'on peut se faire de l'analphabétisme, de l'alphabétisation et de l'analphabète...

Pourquoi? Parce que l'autonomie que l'on désire favoriser chez l'apprenant analphabète, parce que la parole qu'on lui souhaite de prendre, parce que l'implication dans sa communauté qu'on estime essentielle à son épanouissement, tous ces objectifs se retrouvent dans les textes ici publiés et s'accompagnent de moyens, de stratégies, de cheminements et aussi des mises en garde.

En somme, un outil de réflexion utile pour une pratique de tous les jours que l'on veut davantage articulée au quotidien de l'apprenant et à son insertion dans son milieu de vie.

L'intervenant en alphabétisation aura intérêt à se rappeler "qu'il ne parle pas (toujours) d'une réalité qui intéresse l'apprenant". Et que "la réalité de l'intervenant lui donne un langage particulier pas toujours des plus faciles à saisir". Prise de conscience des différenciations culturelles intervenant-apprenant... mais aussi proposition de moyens pour pallier ce problème.

L'intervenant en alphabétisation aura intérêt à ne pas oublier, dans sa pratique quotidienne, l'importance de "partir du signifiant de l'apprenant", que ce dernier soit Québécois d'origine ou Haïtien, ou Portugais. Mais comment s'y prend-on? En identifiant la façon de calculer des femmes analphabètes en Haïti! En proposant des pauses-café "musicales" à des apprenants anglophones de Montréal!

Comment s'y prend-on pour accélérer le processus de démocratisation chez les apprenants d'un groupe populaire? Quelles étapes doit-on respecter? Et le transfert des responsabilités, comment est-ce vécu dans un groupe en situation d'apprentissage? Et l'implication dans sa communauté? À quelles conditions est-ce possible? Comment créer un environnement éducatif communautaire?

Les textes qu'on va lire proposent une certaine conception de l'alphabétisation. Ils se réfèrent à certaines valeurs. Ils identifient des objectifs d'intervention. Mais, surtout, ils décrivent une pratique neuve, souvent difficile, qui incite à la réflexion critique. Une réflexion quotidienne!

Fernand Benoit
du comité organisateur

THÈME I: LE POUVOIR DE LA PAROLE

TÉMOIGNAGE DU GROUPE: C.S.R. LOUIS-HÉMON, DOLBEAU

SOUS-THÈME: "C'EST À NOTRE TOUR" (VIDÉO)

SUR LE COLLOQUE RÉGIONAL DES APPRENANTS DE JONQUIÈRE

PRÉSENTATION: Louise Gagnon, formatrice, Dolbeau

Identification du groupe

Les Centres d'Alphabétisation du comté Roberval sont un groupe "OVEP autonome" organisé depuis trois ans.

De la petite équipe de cinq personnes du début, nous sommes maintenant huit intervenants qui travaillent parfois comme bénévoles et à d'autres moments avec rémunération selon les budgets alloués.

Pour l'année 1983-1984, notre clientèle s'est chiffrée à environ 125 personnes adultes qui ont fréquenté les différents centres du comté à raison de une ou deux fois par semaine, de septembre à mai selon les lieux.

Comme partout ailleurs au Québec, les adultes qui fréquentent les centres ont entre 18 et 65 ans, tant hommes que femmes. Tous ont un but à atteindre et chaque formatrice est habilitée à supporter dans sa démarche chaque adulte vers l'idéal visé.

Nous sommes une des rares régions où la "Concertation" OVEP et Commission Scolaire existe d'une façon si intéressante. Chacune des cinq Commissions Scolaires fournit aux OVEP des services: du financement, des locaux, du matériel pédagogique, tout en laissant l'OVEP autonome dans toutes ses décisions.

Nous avons des ententes écrites avec différents organismes du milieu pour occuper gratuitement, ou presque, des locaux qui permettent aux intervenants de donner des ateliers d'alphabétisation.

Pour la première fois cette année, l'équipe expérimente le modèle de fonctionnement de cogestion tant au niveau des tâches, des décisions, des procédures, que des modèles d'intervention. Chaque centre demeure autonome quant à sa régie interne et son emploi du temps. On ne pourra parler de réussite qu'après l'évaluation en juin 1985.

LE POUVOIR DE LA PAROLE

"Avec des mots, on gouverne des hommes"
Disraéli.

Voilà à mon avis des paroles qui illustrent bien le sens du "POUVOIR DE LA PAROLE". Est-ce que ce thème ne signifie pas communiquer? Et qu'est-ce que communiquer? Si l'on se reporte à l'étymologie de ce mot, "commu - niquer", on constate qu'elle est la même que celle du mot "communier", les deux mots issus du langage "communicare".

De ce fait, communiquer avec quelqu'un, c'est communier avec lui, s'unir avec lui, ouvrir la porte de l'être pensant qu'est l'être humain devant un autre être humain.

Force est donc ici encore d'envisager la communication sous un aspect psychologique.

Psychologique, puisqu'il faut d'abord reconnaître "l'autre", celui auquel on s'adresse, comme un frère humain de la même espèce, sinon de la même race et ceci établit déjà le lien primordial qui relie les hommes d'une génération à la suivante. Réfléchit-on suffisamment sur le fait que l'écriture n'est en définitive que de la parole fixée dans le temps, parole qui, elle, est perpétuel mouvement dans l'espace en même temps que perpétuel mouvement dans le temps?

Nul n'aurait jamais pu savoir ce qui se passait dans le silence de l'âme des hommes s'ils n'avaient pas parlé. Dès que, poussé par n'importe quelle impulsion, l'homme verbalise sa pensée, il ouvre les portes de sa forteresse: les portes de communication vers autrui sont ouvertes et peuvent l'être à des degrés divers.

Les voyelles sont l'élément féminin du discours, c'est-à-dire qu'elles sont affectives, malléables et instinctives, tandis que les consonnes en sont l'élément masculin, c'est-à-dire créateur et énergique. L'équilibre existant ou

non existant entre l'émission des voyelles et l'émission des consonnes dans une langue donnée, fournira immédiatement des indications sur l'état d'âme de l'orateur au moment de la parole émise et même jusqu'à un certain point, sur le caractère de l'orateur.

La parole est la carte de visite du personnage, de sa culture, de sa race, de son extraversion ou de son introversion.

Pourquoi le langage?

La communication est cependant possible sans le langage, direz-vous: le végétal (arbre, fleur ou plante) ne fait-il pas ce qu'il faut pour se tourner vers l'eau, l'ombre ou la lumière, pour donner ou recevoir le germe procréateur? Communication, par conséquent?

Certes, mais ni l'arbre, ni la fleur, ni la plante ne savent ce qu'ils font.

C'est donc une poussée psychique qui est à l'origine du silence appelé langage; il ne faut pas l'oublier car on en retrouve l'influence à chaque étape du processus, qu'il s'agisse du matériau ou de la forme.

D'où, on le voit, l'importance de connaître les lois fondamentales qui régissent le degré d'ouverture de la forteresse parlante qu'est l'homme qui désire se communiquer grâce à la verbalisation de sa pensée.

Et le pouvoir maintenant!

Par contraste, les gens que le pouvoir intéresse savent comment travailler, et travaillent généralement beaucoup. Ils ont un but qui va loin; ils veulent que leur travail les mène quelque part, qu'il leur apporte l'autonomie, l'indépendance, la satisfaction de soi. Seule une personne qui comprend ce qu'est le pouvoir peut retirer de ses fonctions un maximum de profit, quel que soit le degré de perfection avec lequel elle les remplit.

C'est le désir du pouvoir qui nous pousse à l'activité. Et on ne peut motiver les gens par la crainte, non, il faut leur offrir des objectifs immédiats. C'est pourquoi, au prix de récompenses purement symboliques, il est de l'intérêt de toute société d'encourager la tendance à l'expansion individuelle, qui est naturelle chez l'homme comme chez la femme.

Et le pouvoir de la parole chez les apprenants en alphabétisation a été utilisé de manière créative. Je pense qu'ils comprennent ce qu'est le pouvoir de la parole. Ne veulent-ils pas acquérir autonomie, indépendance, et satisfaction de soi?

Ils n'ont pas peur de travailler et de revendiquer leurs droits. L'an dernier lors d'un colloque intitulé: "C'EST À NOTRE TOUR", ils ont demandé à "PRENDRE LA PAROLE" afin de s'affirmer et de prendre leur place dans cette société.

Les objectifs de ce colloque étaient de:
- prendre la parole
- vivre un sentiment d'appartenance et de solidarité
- se valoriser dans sa culture et ses valeurs propres
- prendre sa place socialement dans un contexte régional.

Ce colloque réunissait environ 228 apprenants et intervenants en français de base du Saguenay, Lac Saint-Jean, Chapais, Chibougamau.

Je vous laisse juge sur le vidéo que vous allez voir maintenant, car s'affirmer et s'identifier, c'est aussi prendre du pouvoir sur soi. Si vous avez des questions après, Marguerite Lalancette et moi nous ferons un plaisir d'y répondre.

Merci!

THÈME I: LE POUVOIR DE LA PAROLE

TÉMOIGNAGE DU GROUPE: C.S.R. LOUIS-HÉMON, DOLBEAU

SOUS-THÈME: "C'EST À NOTRE TOUR" (VIDÉO)

SUR LE COLLOQUE RÉGIONAL DES APPRENANTS DE JONQUIÈRE

PRÉSENTATION: Marguerite Lalancette, formatrice, Chambord

LE POUVOIR DE LA PAROLE

De la lettre à la parole

Dans un atelier d'alphabétisation, il y a des lettres à connaître ou à reconnaître, des voyelles et des consonnes à assembler, des majuscules et des virgules, des mots qui s'accordent et d'autres qui sont moins conciliants: bref, c'est la partie tangible, mesurable, évaluable des activités d'un atelier d'apprentissage de français de base.

Cette partie pourtant indispensable de toute intervention auprès des apprenants, bien qu'elle soit la raison première de la création des centres d'alphabétisation, ne fera pas l'objet de mon propos. J'ai choisi de vous entretenir de l'atelier d'alphabétisation, lieu protégé de la Parole.

Si les apprenants que nous recevons ignorent ou ont oublié les principes du décodage de la lecture et de l'écriture, ils sont aussi des handicapés de la communication verbale. Pour la majorité d'entre eux, à cause d'expérience scolaire négative dans la plupart des cas, de la situation marginale dévalorisante qui en est résulté, de leur faible et je pourrais dire inexistente implication sociale, les seuls contacts qu'ils entretiennent avec les autres gravitent autour de la famille et d'un environnement restreint.

Ils vivent des besoins, des sentiments, des espoirs, des craintes, mais leur "honteuse" exclusion les condamne au silence. Leur parole est devenue prisonnière; leur opinion ne trouve pas d'écho, ils n'ont pas de lieu où ils peuvent dire et être entendus: ils sont devenus des non parlants sociaux.

Les ateliers d'alphabétisation ont été une révélation pour eux. Ils y ont rencontré des personnes qui vivaient les mêmes interdits, eux qui se croyaient seuls. Ils ont découvert une équipe où personne n'est "affublé" du nom de professeur (quel mauvais souvenir parfois), où tout le monde est au même niveau. Ils ont même trouvé des amis. Et qu'est-ce qu'on fait avec des amis?

On a le goût d'échanger sur son vécu, ses sentiments, ses préoccupations, ses idées...

Ils avaient trouvé un lieu de parole et d'écoute, un endroit où on accordait une attention particulière au droit de tous de s'exprimer. Et les apprenants en étaient tellement conscients que spontanément l'un d'eux a proposé que l'on utilise un quart d'heure durant l'atelier à discuter sur un sujet choisi par le groupe. Une porte s'ouvrait et ils s'engageaient dans le chemin qui allait faire d'eux des êtres à part entière.

Cette transformation ne s'est pas opérée du jour au lendemain, mais leur changement de personnalité s'est effectué de façon assez rapide que je pourrais sans excès le qualifier de spectaculaire. J'en donne comme exemple madame Jeanne qui, à la première rencontre, longeait les murs et donnait l'impression qu'elle voulait passer incognito et surtout invisible. Aujourd'hui, elle arrive d'un pas assuré, son porte-documents à la main et quel sourire sur son visage!

Je pourrais multiplier les exemples; vous aussi sans doute avez vécu les mêmes expériences et avez été témoin de ce que j'aurais le goût d'appeler une seconde naissance.

La Parole entendue, écoutée et respectée n'est pas seule responsable de ces changements, mais j'affirme qu'elle y a contribué pour beaucoup.

Dans le cheminement vers une vie plus autonome, objectif à long terme de l'alphabétisation, la prise de conscience du droit à la parole, l'apprentissage de l'exercice de cette fonction sont des instruments de revalorisation qui m'apparaissent très importants et qui méritent quelques moments de réflexion.

THÈME I: LE POUVOIR DE LA PAROLE

TÉMOIGNAGE: CENTRE D'ALPHABÉTISATION DU COMTÉ ROBERVAL INC., CHAMBORD (OVEP)

SOUS-THÈME: MESSAGE LIVRÉ À PARTIR D'UNE MARIONNETTE (PATACHOU) CONFECTIONNÉE PAR ELLE-MÊME. "MOI JE M'EN SUIS SORTIE GRÂCE À DES GENS." REMERCIEMENTS À CES GENS-LÀ.

PRÉSENTATION: Rita Desgagnés, apprenante en alphabétisation

LE POUVOIR DE LA PAROLE

Patachou vous parle

Hé, qu'il y a du monde "icitte" aujourd'hui.....
As-tu vu ça Alain?
Mon Dieu que je trouve ça gênant...
Mon coeur bat la chamade.
Il est aussi énervé que moi.
"Alain, on s'en va-tu? C'est trop gênant..."

Bonjour mesdames, mesdemoiselles et messieurs...
Regardez messieurs...
Trouvez-vous que ces dames sont belles aujourd'hui?
Vous avez-tu vu ça, elles se sont mises sur leur "36" pour vous plaire messieurs.
Mesdames levez-vous s'il vous plaît.
Et vous messieurs, vous pouvez les admirer, mais ne pas toucher...
Merci, mesdames, vous êtes bien jolies...
À propos, j'aurais une petite anecdote à vous raconter.
Dans mon temps, il y avait des chaperons...
Des chaperons, connaissez-vous ça?
Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont connu ça?
Chez nous on était sept filles.
Quand nous sortions, mon père ou ma mère nous chaperonnait.
Un soir, que nous étions allées au cinéma et que mon père nous chaperonnait, mes soeurs marchèrent plus vite pour pouvoir jaser entr'elles sans que papa entende.
Donc, elles arrivèrent avant lui à la maison.
Quand il arriva, il était tout essoufflé, et dit à ma mère:
"Simone, tes filles courent après les garçons".
Elle lui répondit: "Laisse-les courir mais laisse-les pas arrêter."
"Et pis t'a juste à courir en arrière..."

Maintenant à votre tour Messieurs de vous faire admirer par ces dames.
Levez-vous debout, s'il vous plaît...
Ha!... comme je vous trouve beaux, vous vous êtes mis sur votre "41".
Si j'étais plus jeune, je sais bien ce que je ferais...
Et vous, mesdames, que feriez-vous?
Vous devez bien vous demander qu'est-ce que je fais "icitte" à soir...
Je veux vous parler...
Voulez-vous m'écouter quelques minutes?
Moi, je me nomme PATACHOU, je suis encore jeune, je n'ai que 70 ans...
Avez-vous remarqué: moi aussi, je me suis mise sur mon "31" pour venir au colloque avec vous et surtout pour vous plaire messieurs...

Comme c'est gênant...
En tout cas...
Moi je suis des cours comme vous, y avez-vous pensé?
Quoiqu'on dise, il n'y a pas d'âge pour s'instruire...
Il paraît qu'il y a bien du monde à notre service, plus de 50,
...c'est-y Dieu possible!
Et bien OUI...
Et ils sont tous là aujourd'hui.
À notre arrivée, ils nous ont accueillis chaleureusement, avec un petit vin d'honneur.
Par la suite, plusieurs divertissements nous ont permis un séjour des plus agréables...
Mais je n'ai pas parlé du repas, c'était excellent.
Vraiment, je crois que chacun de nous a eu beaucoup de plaisir à se connaître.
À tous les groupes qui ont contribué à nous divertir,
Merci beaucoup, ça m'a vraiment touchée...
Ce n'est pas par accident que je me suis inscrite en

alphabétisation.
Quand j'étais jeune, je me suis rendue compte que j'avais un handicap.
Je ne savais pas assez lire et écrire et ce problème, je l'ai traîné longtemps.
Plus jeune, je désirais me recycler, je me suis informée dans plusieurs écoles.
Mais dans ce temps là, il n'y avait pas d'ateliers d'alphabétisation.
Il y a 15 ans, je me suis renseignée auprès des directeurs de polyvalentes, mais les cours débutaient toujours à des degrés trop élevés pour moi...
... Je n'avais plus d'espoir.
Quand j'ai vu une petite annonce avec un numéro de téléphone parlant des cours d'alphabétisation, j'ai tout de suite téléphoné, et je me suis renseignée.
Alors un ange vint m'apporter la réponse que les cours commenceraient bientôt...
C'était Annette Martel, vous la connaissez, n'est-ce pas?...
Elle est bien connue dans le milieu de l'alphabétisation.
D'abord à Saint-Félicien, puis à Roberval ainsi qu'à Chambord.
Trois semaines après, les cours débutèrent, j'en étais ravie...
Enfin mon rêve se réalisait, quelle chance!
Elle fut mon professeur pendant plus d'un an.
Elle nous rendait la matière facile et agréable, car avec sa gentillesse et sa compréhension, tout nous paraissait possible.
Donc la lumière apparaissait pour nous.
Puis ce fut au tour de Marguerite d'entrer dans le décor.
Moi, je l'ai surnommée: "la grande Dame".
Elle l'était par sa façon de nous enseigner et de déceler les problèmes de chacun.
On était beaucoup attaché à Marguerite.
Mais les coupures de budget sont arrivées...
Plus de professeurs.
Nous étions désemparées, que faire?
Ce n'était pas drôle.
L'horizon était assombri...

Tout à coup deux bonnes fées sont venues à notre secours. Monique et Claudette, elles continuèrent pendant quelques semaines encore, et cela même bénévolement.

À toutes ces personnes,
je dis "MERCI" de m'avoir apporté la lumière qui me manquait.
Je sais que, dans tous les ateliers, il y a des anges, des grandes Dames et des bonnes fées.
À toutes ces personnes,
Un gros merci et bravo pour votre travail...
À tous mes amis d'alphabétisation, je souhaite une bonne fin de journée.
Merci mon beau noir!

THÈME 2: QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

GROUPE-TÉMOIN: SANT N-A RIVE, MONTRÉAL

SOUS-THÈME: POURQUOI APPRENDRE DANS SA PROPRE LANGUE?
PROBLÈMES POLITIQUE, PÉDAGOGIQUE, DIFFICULTÉS.

PRÉSENTATION: Franklin Midy, professeur à l'UQAM

Identification du SANT N-A RIVE

— Membre des OVEP

— Animation: aucun salarié à proprement parler;
33 "bénévoles" à l'automne 1984, dont 7 avec compensations monétaires.

— Correspondantes:
- 108 inscrites en automne 1984
- surtout des travailleuses (plus de 80%)
- en chômage pour la plupart (seulement 2% travaillent au moment de l'inscription)
- âge moyen: 45 ans (55,5 % entre 45 et 72 ans)
- sont au Québec depuis 3 ans en moyenne (données de septembre 1984):
  plus de la moitié ont moins de 3 ans,
  plus des 3/4 ont moins de 5 ans
- créolophones monolingues

— Le SANT N-A RIVE est une composante du bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (BCCHM).
Le groupe d'alphabétisation est en activité depuis 1973-1974.

QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

Trouver en nous-mêmes un point d'appui pour une prise sur notre quotidien! Apprentis-chercheurs interrogeant le symbole et le réel apprentis-lecteurs, quêteurs de sens, apprentis-enquêteurs, lecteurs de la vie!

Avant d'aborder directement le thème de l'atelier, je voudrais rapidement vous présenter notre expérience d'alphabétisation ou plutôt nos expérimentatrices. Je parlerai au féminin, parce que l'écrasante majorité de nos apprenties sont des travailleuses-chômeuses. J'aurai ainsi indiqué, dès le départ, le lieu d'où j'entends les questions du thème de l'atelier et d'où j'y réponds.

I. Qui sont-elles donc nos apprenties?

Des travailleuses immigrantes, sans doute. Mais, d'abord des émigrantes, qui n'ont pas vraiment choisi ni planifié leur voyage; elles ont été acculées à partir, à fuir l'exploitation et la répression de la dictature duvaliériste. À noter également, ce sont des travailleuses créolophones monolingues.

Dans un texte qui a été reproduit dans la série document, du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation, j'ai essayé de les montrer non pas comme "clientèle" à travers des fiches d'inscription portant sexe, âge, lieu de naissance, etc; elles ont été plutôt présentées comme inscrites dans une histoire et dans une culture, engagées dans une démarche de lecture de l'alphabet comme de leur situation et de leur environnement. Opprimées-migratrices fuyant l'hiver social, exclues de l'école, stigmatisées dans leur langue et dans leur culture, immigrantes mal-venues accueillies par le chômage et le racisme.

Je ne referai donc pas ici l'analyse qui a déjà été produite ailleurs. Vous me permettrez, toutefois, de reprendre un des paragraphes-synthèse:

> "Les problèmes confrontés par les apprentis-lecteurs du SANT N-A RIVE ne sont pas de simples problèmes techniques d'adaptation à un autre environnement culturel; ils ont une profondeur historique et psychologique d'oppression et d'aliénation. Prendre en compte ces problèmes, c'était entreprendre une seule et même action "libératrice"...contre la déportation des illégaux mal-venus, contre le fait de leur exclusion de l'alphabet et contre l'interdit séculaire jeté sur leur langue, le créole."

Autrement dit, notre pédagogie participe de l'éducation populaire: elle prend en compte toute la situation des apprenties et non le seul aspect de l'analphabétisme.

Prendre appui sur soi-même pour une prise sur notre quotidien! Voilà notre motif.

Que faisons-nous au SANT N-A RIVE? Deux apprentissages encadrés y ont cours, pédagogiquement distincts, mais stratégiquement reliés. D'un côté, l'initiation à la lecture; de l'autre côté, l'initiation à la langue française, l'une et l'autre initiation devant permettre aux nouvelles-venues une meilleure prise sur leur nouveau milieu de vie. L'initiation à la lecture où l'alphabétisation a lieu en créole, dans la seule langue parlée et comprise par les apprenties en chair et en os qui sont nos correspondantes; l'initiation au français a lieu, bien sûr, en français principalement. Pour chaque objectif spécifique nous fonctionnons dans la langue appropriée. Nous distinguons clairement, sans confusion aucune, l'apprentissage d'une langue non encore connue (le français) et l'apprentissage d'une "matière" donnée (la lecture) dans une langue déjà connue.

D'abord articulés dans une double séquence - alphabétisation d'abord, français ensuite — les deux apprentissages se développent aujourd'hui de façon concomittante à l'intérieur d'une seule séquence: alphaphabétisation et français. Pour nos apprenties créolophones monolingues, chaque séance

d'apprentissage comprend un grand moment d'initiation à la lecture et un petit moment d'initiation au français oral.

Comment se fait la distribution des apprenties dans les deux programmes d'apprentissage? En début de session, les inscrites qui savent déjà plus ou moins lire vont directement dans le programme d'initiation au français, tandis que les non initiées à l'alphabet entrent dans le programme d'initiation à la lecture et d'introduction au français parlé. Il est bon, enfin, de noter que les apprenties-lectrices ne représentent aujourd'hui qu'à peine plus du tiers de l'effectif total des apprenties du SANT N-A RIVE.

Voilà, pour une présentation rapide de nos partenaires et correspondantes d'apprentissage! Je n'ai pas l'intention de vous raconter l'histoire du SANT N-A RIVE. Nous avons déjà produit et diffusé ailleurs un certain nombre de documents d'information et d'analyse de notre expérience. Je ne veux donc pas vous raconter des histoires. Je vais plutôt réfléchir avec vous sur le thème proposé par le Colloque. En prenant évidemment pour base de départ ou rampe de lancement nos pratiques d'animation au SANT N-A RIVE.

— "Faut-il d'abord apprendre à maîtriser la langue "des autres"?"
— "Doit-on alphabétiser dans la langue maternelle?"
— "Des langues populaires au langage standard écrit, quelle voie d'accès?"

On peut tenter d'aborder ces questions à partir de deux points de vue: soit du côté de l'institution, soit du côté du mouvement d'éducation populaire. Certainement pas à partir d'un introuvable lieu scientifique objectif.

II. Faut-il d'abord apprendre à maîtriser la langue "des autres"?

Mais laquelle? pourrait-on rétorquer... Celle des professeurs et des chercheurs, ou bien des politiciens et des journalistes? Celle du journal Le Devoir ou du Journal de Montréal? Celle de Radio-Québec ou celle du Canal 10?

La seule mention de cette variété de formules de communication suggère que la langue, comme instrument d'expression et de communication, n'est pas seulement une façon de dire, mais aussi un dit et un vécu. Autant qu'un style de dire, c'est le témoin d'un mode de vivre. Autant que syntaxe et vocabulaire, ce sont des valeurs, des orientations, des intérêts, des goûts, des visions du monde et de la société. Autant qu'une forme, c'est un contenu, en correspondance étroite l'une avec l'autre.

Le langage du Devoir n'est pas le langage du Journal de Montréal, et le contenu du Devoir diffère du contenu du Journal de Montréal; de même, les clientèles des deux journaux se distinguent de façon remarquable. Le style va avec le contenu et avec la distinction... de classe. Chacun son style, chacun son sujet d'intérêt, chacun ses intérêts de classe tout court. L'on comprend maintenant qu'il puisse y avoir des "émissions kétaines" pour "spectatrices kétaines" et des émissions d'information "sérieuses" pour "auditeurs bien informés"...

Et surtout, au coeur de la langue vivent ses habitants ou ses occupantes, ceux qui l'animent, la travaillent, la cultivent, c'est-à-dire les auteurs parlants ou les productrices de parole, les usagères ou les pratiquants de la langue.

Selon cette lecture socio-linguistique, chercher à maîtriser la langue "des autres" reviendrait à vouloir se prendre pour un autre, à se déposséder soi-même, à s'aliéner, à vouloir devenir étranger à ses racines, à son milieu... populaire. À moins de verser dans une nouvelle idéologie, celle de la démocratisation de la Langue — La langue légitime, bien sûr, la langue

autorisée — comme on connut dans les années 60 sous l'inspiration d'André Malraux, l'utopie de la démocratisation de la Culture. "BIEN PARLER, C'EST SE RESPECTER", affichait-on dans le métro de Montréal. Ainsi étaient fichés les mal-parlants. Quelle stigmate! Ils n'ont même pas le respect d'eux-mêmes!

Mais on connaît l'échec en France de la politique de démocratisation culturelle. Les Maisons de la Culture ont été prises d'assaut par la gent savante, tandis que leurs destinataires populaires désignés, n'y ayant pas trouvé leur compte, se sentirent mieux à la porte de ces Places des Arts. La démocratisation linguistique aura-t-elle plus de chance? J'en doute fort.

Le "bien parler" est inséparable des bons contenus autorisés et des bonnes positions d'où l'on parle avec autorité.

III. "Des langues populaires au langage standard écrit: quelle voie d'accès?"

Peut-être cette question n'est-elle pas pertinente! Du moins au regard des pratiquants des langues populaires. Car l'effet constaté est un effet de classe, un effet de classement social. Classement des variétés de langue, classement des usagers de ces variétés de langue! Le classement hiérarchique des langues et des langages trouve son fondement dans le clas-sement hiérarchique des groupes sociaux usagers de ces langues et langages.

Accéder au "langage standard", c'est en même temps sortir des langues populaires. On ne peut habiter deux langues en même temps. Et comment y arriver, sans que les "passagers" sortent de leurs milieux popu-laires? Les changer de langue, c'est aussi les changer de culture, les changer de leur monde. Comme le dit F. Fanon, parler une langue, c'est assumer un monde, une culture! ...Bien sûr, quelques individus des milieux populaires, pris séparément, peuvent en franc-tireurs réussir ce passage ou cette traversée. Mais cela peut-il être l'objectif de l'éducation populaire de former quelques élus pour traverser vers la langue du salut?

Telle n'est pas en tout cas notre préoccupation au SANT N-A RIVE. Nous n'apprenons pas à "bien parler", mais à s'exprimer et à communiquer. Plus loin encore, aider à sortir de ce que Paulo Freire appelle la culture du silence, favoriser la libre expression populaire, la libération de la parole populaire! Nous cherchons plus à favoriser la maîtrise sociale de la parole que la maîtrise littéraire de la langue.

Comment d'ailleurs pourrions-nous enseigner cette maîtrise littéraire ou linguistique en deux ou trois ans, sans ressources suffisantes, à des travail-leuses longtemps exclues de l'alphabet et reclues dans le chômage, quand l'institution scolaire avec ses énormes ressources n'a pas réussi à le faire avec des jeunes qu'elle a instruits pendant onze ou douze ans? Mais ce projet paraît utopique pour une raison plus profonde: on ne peut pas en même temps appartenir organiquement au milieu populaire et pratiquer une langue non populaire. Projet insensé! Qui croirait pouvoir réussir à mettre au québécois populaire l'élite de Westmount ou de Mont-Royal? Pour perdre sa langue

populaire, le peuple devrait au préalable cesser d'être peuple, se perdre lui-même. À chaque milieu social sa langue!

Oui, chaque milieu social s'approprie la langue à sa manière, l'apprête à ses goûts, l'utilise pour ses fins propres. L'élite cherche sans cesse à la châtier - elle a un langage châtié — pour la distinguer du langage vulgaire, du langage populaire, et par là même se distinguer du peuple. "Bien parler, c'est se respecter". Elle s'en sert pour dire des vérités, universelles et éternelles ou presque. Le peuple, au contraire, la classe sans cesse cette langue pour bricoler ses messages provisoires de quartier et de métier. Il ne prend pas d'assurances sur la langue; précisément, il n'a pas de langage assuré. Au bien-parler, il oppose son franc-parler.

IV. Doit-on alphabétiser dans la langue maternelle?

Et dans quelle autre langue voudrait-on qu'on le fasse? Pourrait-on le faire dans une langue autre, qui ne serait pas celle parlée par les apprenties?

Je dirais, pour faire court, que poser cette question, c'est d'emblée mettre en scène le problème de la domination culturelle et linguistique. Autrement, elle n'aurait aucun sens.

— Ou bien question non pertinente, du point de vue pédagogique!
— Ou bien question impertinente, du point de vue politique!

Quel Français songerait à se demander si on doit en France alphabétiser les Français, petits et grands, dans leur langue maternelle! Et l'on imagine aisément l'étonnement de la Québécoise qui se ferait demander par un anglophone si l'on doit alphabétiser les Québécoises, jeunes et adultes, dans leur langue maternelle.

Non, la question ne se pose pas.

— Elle est inutile, au regard de la pédagogie et de la socio-linguistique... puisque la réponse va de soi.
— Et du point de vue politique et culturel, ce serait de la provocation. On connaît assez bien les luttes des Franco-manitobains ou des Franco-ontariennes pour leurs écoles françaises.

Dans tous les pays du monde où il y a une langue nationale reconnue et non dominée, on alphabétise dans la langue maternelle, tout naturellement, sans se poser de question.

La question ne prend en fait un sens que dans le cas des langues non reconnues, non légitimées, non autorisées, dans le contexte des langues et des cultures dominées. Dans le cas du créole, par exemple! On pourrait se référer à propos à la belle étude socio-linguistique de Dany Bebel-Gisler sur La langue créole, force jugulée. Question sensée et sensible également en contexte d'immigration et de politiques éducatives d'accueil étroites et bornées.

Au demeurant, même en pays d'immigration, les communautés migrantes qui n'ont pas de compte à régler à leur langue, alphabétisent leurs analphabètes adultes monolingues dans leur langue maternelle. Les groupes d'alphabétisation portugais à Montréal ne se cassent pas la tête pour savoir dans quelle langue alphabétiser leurs adultes portugais encore étrangers au français. Non plus les groupes d'alphabétisation italiens ou chinois à Montréal, quand il s'agit d'alphabétiser des adultes monolingues italophones ou sinophones.

Pourrait-il du reste en être autrement? Je m'imagine difficilement un bon enseignement dans une langue inconnue des apprenants. Comment pouvoir entrer en communication avec eux, développer une pédagogie interactive et faciliter le processus d'apprentissage? Imaginons un instant les analphabètes québécois d'aujourd'hui arrivant demain matin au Brésil comme immigrants et se trouvant littéralement embarqués, tout étrangers qu'ils soient encore à la langue portugaise, dans des cours d'alphabétisation en portugais, sous prétexte que pour leur adaptation au pays d'accueil ils doivent tout apprendre dans la langue du pays d'accueil. Insensé, n'est-ce pas?

Eh bien, deux ou trois intellectuels haïtiens à Montréal, quelques responsables de centres d'alphaphabétisation haïtiens et certains responsables de la C.E.C.M. prétendent que tout immigrant au Québec doit apprendre à lire et à écrire en français, même s'il ne parle pas encore le français. Enseigner dans une langue inconnue des apprentis! Quel exploit en matière de pédagogie!

En ce qui nous concerne au SANT N-A RIVE, nous avons évité de tomber dans la confusion. Ne pas confondre l'urgence de l'alphabétisation dans un environnement écrit et l'urgence de communication dans un Québec français. Nous enseignons l'alphabet en créole à nos apprenties adultes créolophones monolingues et nous leur enseignons le français parlé, langue étrangère pour elles. Ce sont deux activités pédagogiques distinctes, qui font appel à des stratégies d'enseignement et d'apprentissage distinctes. Nous refusons de confondre l'apprentissage de l'alphabet dans une langue déjà connue et l'apprentissage d'une langue étrangère encore inconnue.

Cette distinction nous paraît capitale. Pour nous, l'apprentissage de l'alphabet par nos apprenties créolophones monolingues n'a lieu *normalement, dans une perspective de pédagogie interactive,* que dans leur langue maternelle, en créole. Trois ordres de raisons justifient notre position: raisons d'ordre psychologique, d'ordre culturel et d'ordre pédagogique.

D'abord les exigences psychologiques. Elles découlent des activités neuro-psychologiques qui sont engagées dans tout processus d'apprentissage et qui font appel aux neuro-transmetteurs, à la mémoire, à l'intelligence et à l'émotion: ce que nous sommes et ce que nous connaissons déjà est sans cesse mobilisé pour favoriser de nouveaux apprentissages. Cela est possible grâce à la loi bien connue en psychologie moderne de l'apprentissage: la loi du transfert. Vouloir apprendre à lire à des analphabètes adultes monolingues dans une langue inconnue d'eux revient à les placer dans une situation de connaissance zéro et les plonger dans une sorte de blackout de la mémoire.

Ensuite, sur le plan linguistique et culturel, il n'y aura tout simplement pas de communication, donc pas de messages, si émetteurs et récepteurs ne sont pas sur la même longueur d'onde. Tout simplement, on ne s'entendra pas. Parler pour parler, il n'y aura que du bruit. Qui ne fait quo-tidiennement cette expérience en métro, en autobus ou dans la rue, devant de" étrangers dont on n'entend pas la langue! On entend du bruit. Nous pourrions rapporter le cas de cette apprentie du SANT N-A RIVE, qui avait suivi des cours à la C.E.C.M. pendant deux ans, et qui était encore incapable après ces deux ans de rien déchiffrer; et elle n'était pas plus avancée en français: elle nous explique qu'elle ne comprenait tout simplement pas son professeur francophone. Et Grand Dieu, elle n'est pas une exception!

Enfin, les raisons pédagogiques. Nous sommes aujourd'hui mieux renseignés sur les processus et les conditions d'apprentissage en général. Et nous avons été interpellés en particulier par la pédagogie interactive et la pédagogie des opprimés. L'éducation bancaire et la pédagogie de la domestication ont été critiquées de façon convaincante. Chez les groupes engagés dans un travail d'éducation auprès des travailleuses et travailleurs, l'éducation populaire se démarque clairement de l'éducation scolarisante. Prendre des travailleuses et les enfermer dans des cours d'alphabétisation dans une langue

qu'elles ne parlent pas serait littéralement les rapetisser, les mettre dans leurs petits souliers, les infantiliser, les inférioriser. Les fixer sur des bancs d'école, leur clouer le bec, leur enlever la parole et leur remplir la tête avec un alphabet étranger, comme si elles étaient des cruches vides! Comment voulez-vous qu'elles apprennent à s'exprimer avec leur corps, leur tête, leur langue et leur culture, quand d'entrée de jeu on les place toutes ligotées dans un cadre, dans une langue et dans une culture entièrement étrangers à leur vécu quotidien? Tout au mieux, peuvent-elles apprendre à mimer, mais aussi à mieux s'aliéner! N'est-ce pas ainsi travailler au renforcement de leur domestication?

— Au contraire! nous répondent certains de la communauté haïtienne et de la C.E.C.M., c'est plutôt aider à leur adaptation, en les sortant de leur isolement culturel et linguistique.

Ceux-là nous reprochent même de contribuer à la ghettoïsation de ces analphabètes monolingues, à leur inadaptation et, en bout de piste, à leur chute dans le chômage permanent.

— Imaginez-vous la belle histoire! Plus de 12 pour cent du chômage au Québec, frappant également Québécoises et Québécois pure laine, "par surcroît" francophones et instruits! Et voilà qu'une explication-miracle nous annonce la Bonne Nouvelle: les travailleuses immigrées sont en chômage et en ghetto et vont y rester, parce qu'elles apprennnent à lire et à écrire dans leur langue maternelle!

Pour ne pas se faire complice de cette opération-ghetto, la C.E.C.M. a décidé de prendre ses distances avec le SANT N-A RIVE et de ne pas engager ses ressources abondantes dans une entreprise de démolition. De 1974 à aujourd'hui, les effectifs du SANT n'ont cessé de croître, et les maigres contributions de la C.E.C.M. n'ont cessé de diminuer.

Aux États-Unis, le système d'éducation nationale fait montre d'une meilleure compréhension des problèmes d'apprentissage en pays d'immigration. Il est aménagé de façon à permettre non seulement aux adultes mais aussi aux jeunes écoliers immigrés de poursuivre leur formation scolaire dans

leur langue maternelle, en attendant qu'ils puissent s'intégrer dans le système unilingue anglais. Ils ont donc la possibilité de suivre leur cours de géographie ou de chimie, de botanique ou de mathématique dans leur langue maternelle, tout en étant inscrits dans un programme d'apprentissage de l'anglais. Tous les collèges de New-York ont leur programme bilingue. Dans le contexte général de l'idéologie du melting pot professée en haut lieu, c'est là assurément une position d'ouverture remarquable. L'on ne peut en comparaison que s'étonner de l'attitude fermée et crispée de la C.E.C.M. face à la question de l'alphabétisation en langue maternelle des adultes haïtiennes créolophones monolingues.

Doit-on alphabétiser dans la langue maternelle?
Faut-il d'abord apprendre à maîtriser la langue des autres?
Des langues populaires au langage standard écrit: quelle voie d'accès?

Voilà autant de questions qui mettent en scène d'autres questions d'abord restées en coulisse. Je dirais des questions qui ont des arrière-pensées. Les poser, c'est du coup exposer ces problèmes d'arrière-scène. Tels ces objets qui, vus obliquement par la lumière, laissent aussitôt apparaître leur ombre d'accompagnement.

Et ce sont, à mon avis, ces questions d'arrière-scène qu'il faut discuter, qu'il faut exposer. Les questions de l'avant-scène sont des préoccupations d'institution, des questions d'instituer ou d'inspecteur d'école.

Bibliographie sélective

BEBEL-GISLER, Dany, 1976. *La langue créole, force jugulée*, Montréal et Paris, Nouvelle Optique et l'Harmattan.

BOURDIEU, Pierre, 1980. "Ce que parler veut dire" in *Question de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit.

CERTEAU, Michel de, 1980. *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Paris, 10/18.

FANON, Frantz, 1975. *Peau noire, masques blancs*, Coll. Points, Seuil.

FERGUSON, Marilyn, 1980. *Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme*, Paris, Calmann-Levy.

FREIRE, Paulo, 1974. *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.

LE NY, Jean-François, "Apprentissage" dans *La grande encyclopédie Larousse*.

MIDY, Franklin, 1984. "Langues et problèmes d'alphabétisation des immigrant-e-s adultes à Montréal au Centre haïtien N-A RIVE", *Alphabétisation populaire*, Montréal, no 16.

RACLE, Gabriel, 1983. *La pédagogie interactive. Au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie*, Paris, Ed. RETZ.

ROSNAY, Joel de, 1975. *Le macroscope*, Coll. Points, Paris, Seuil.

COLLECTIF PAROLES, no 15, pp. 33-37, déc.-janv. 82
no 18, pp. 35-39, été 82; également pp. 26-30
no 19, pp. 10-11, sept.-oct. 82
no 25, pp. 45-48, sept.-oct. 83

THÈME 2: QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

GROUPE: TÉMOIGNAGE DU CENTRE PORTUGAIS DE RÉFÉRENCE ET PROMOTION SOCIALE

SOUS-THÈME: L'alphabétisation en portugais, outil essentiel au développement du processus éducationnel et de conscientisation sociale.

PRÉSENTATION: Anne-Marie Rodrigues, formatrice

Identification du groupe

— O.V.E.P.

— Nombre d'intervenants salariés: 6
bénévoles en alphabétisation: 2

— Nombre de personnes atteintes:
20 par session

— Caractéristiques de la clientèle:
personnes âgées

— Le C.P.R.P.S., est très bien intégré dans le milieu et participe activement à son développement ainsi qu'à sa promotion sociale.

— Aussi, est-il appuyé tant par la population que par les autres organismes établis sur son territoire.

QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

L'alphabétisation en portugais outil essentiel au développement du processus éducationnel et de conscientisation sociale

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il me parrait important de vous faire une brève description de l'analphabète d'origine portugaise. Celle-ci vous aidera à mieux comprendre les raisons qui nous poussent à utiliser la langue maternelle.

Jusqu'à présent, il n'existe pas de statistiques sur le nombre d'analphabètes d'origine portugaise.

Toutefois d'après la clientèle que dessert le C.P.R.P.S., nous croyons qu'environ 1/3 de la communauté portugaise fait face à cette réalité. Pour la plupart âgés de plus de 50 ans, ils sont venus au Québec pour reconstruire leur cellule familiale.

Une fois ici, ils se sont retrouvés complètement déracinés et incapables de communiquer parce qu'ils ne possédaient aucune notion de la langue du pays. Prisonniers et handicapés par cette double réalité, ils se sont confinés à eux-mêmes et leur solitude et dépendance envers leurs enfants n'en est qu'augmentée.

Conscients de leur incapacité de participer au développement du milieu, ils se retrouvent après quelques années dévalorisés, insécures et totalement dépendants.

Ils se considèrent comme des citoyens de troisième ordre du fait de leur analphabétisme mais également de leur incompréhension du monde qui les entoure. Aussi, avant de commencer à alphabétiser, il importe d'être conscient de ces différents faits, et de tenter d'y porter remède.

Pour cela, il faut sensibiliser le milieu et tenter de gagner la confiance des analphabètes. Cette confiance ne s'établira qu'après de nombreux coups de téléphone, visites à domicile et rencontres de groupe. Une approche que nous avons très souvent utilisée et qui a fait des merveilles, c'est d'abord de les intégrer dans une activité qu'ils aiment et où ils pourront montrer leur habilité.

Par ce type d'activité, ils prennent peu à peu conscience de leur potentiel et une fois valorisés et avec moins de craintes, ils sont plus réceptifs à des activités éducatives.

L'alphabétisation est faite de façon à favoriser l'enrichissement personnel, à briser l'isolement et à ouvrir les apprenants sur de nouvelles habitudes de vie, les menant vers l'intégration dans leur pays d'adoption.

Ainsi, avec le type de clientèle que nous avons, soit des personnes âgées, une approche autre que sociale ou communautaire ne ferait que les faire se refermer sur eux-mêmes.

Au C.P.R.P.S., l'alphabétisation est au centre de toute l'éducation populaire et son objectif principal est l'intégration de l'apprenant dans la société, lui fournissant à cet effet les moyens de sentir et de vivre son apprentissage de façon consciente et critique.

L'éducation populaire en tant que pratique communautaire se doit de fournir à l'être humain la possibilité de s'assumer et d'intervenir en tant qu'agent créateur et de cesser d'être un simple réceptacle de connaissances. Dans ce processus éducationnel, l'alphabétisation est fonctionnelle, libératrice, conscientisante, créative et oriente la vie de façon à devenir une conquête collective.

En prenant petit à petit possession de son langage et en développant ses capacités d'expression, l'analphabète découvre et redécouvre sa situation réelle, se confronte à lui-même tout en se prenant en charge. Il retrouve ainsi le respect de lui-même ainsi que celui des autres. L'alphabétisation commu-

nautaire exige, de plus, une modification des relations entre le formateur et l'apprenant.

Ainsi, il n'y a plus de séparation entre l'acte d'apprendre et celui d'enseigner.

L'alphabétiseur transmet des connaissances tout en étant réceptif aux réalités véhiculées par les alphabétisés. Tous deux tirent profit de leurs expériences réciproques.

Venons-en maintenant à la question clé de cet atelier, soit: "Quelle langue enseigner?".

Certains affirment qu'il est préférable d'enseigner en langue seconde, sous prétexte qu'un passage de la langue maternelle à la langue seconde est moins rentable pour l'apprenant, risquant de retarder son intégration et sa prise de contact avec le milieu d'adoption, tout en augmentant la période d'apprentissage.

Cependant notre expérience au Centre nous a prouvé le contraire. Une fois que la langue maternelle est maîtrisée et que l'alphabétisé se sent valorisé et conscient de son potentiel, l'apprentissage de la langue seconde se fait plus rapidement et de façon plus consciente.

Un deuxième facteur influant sur l'utilisation du portugais est l'âge des personnes s'inscrivant aux cours.

Comme je l'ai mentionné au début, la majorité des apprenants ont plus de 50 ans, aussi devons-nous être conscients de certains problèmes d'ordre physique, tels que: processus de codage et de décodage fonctionnant avec moins d'efficacité, lenteur des facultés d'assimilation, de comparaison, d'analyse des données, blocage mental, etc.

Utilisant le français comme langue d'alphabétisation, nous courrions à l'échec.

Un autre fait important est que 90% de nos analphabètes sont "des analphabètes totaux", c'est-à-dire qui ne connaissent même pas l'alphabet. Il est donc primordial que la communication entre le formateur et l'apprenant s'établisse dans une langue commune aux deux.

Ainsi, l'utilisation du portugais établit une atmosphère propice à la créativité et à la production du savoir, d'autant plus que le matériel présenté correspond à la réalité et au vécu de l'analphabète.

En d'autres mots, les apprenants ne seront motivés à lire et à écrire que dans la mesure où l'apprentissage aura pour eux une véritable signification et qu'il sera à l'image de leur vécu.

Le troisième facteur qui nous fait opter pour la langue maternelle est la méthode que nous utilisons au C.P.R.P.S., soit une méthode inspirée de l'idéologie du pédagogue brésilien Paulo Freire.

D'après Paulo Freire, l'alphabétisation doit cesser d'être un acte de remplissage où le formateur ne fait que transmettre des connaissances aux élèves qui les reçoivent, les emmagasinent et mécaniquement les mémorisent. Le programme éducationnel doit être organisé à partir de situations concrètes et existentielles propres au groupe. Le matériel fourni doit correspondre à ses aspirations profondes, ses questions, ses doutes, etc. Il doit stimuler sa curiosité et favoriser son intervention dans son processus d'apprentissage.

Ceci ne peut être fait que si l'alphabétisation se fait dans la langue maternelle. En effet, ce n'est que si l'alphabétiseur connaît la langue des analphabètes qu'il pourra comprendre les conditions structurales dans lesquelles la pensée et le langage des apprenants prend dialectiquement forme, qu'il pourra sonder leur univers thématique et des vocables, capter leurs structures phraséologiques, ainsi qu'entrer en contact direct avec eux.

Ce sondage lui permettra de découvrir "les mots générateurs", mots qui par leur division syllabique permettent la formation d'autres mots. L'utilisation et l'analyse de ces différents mots permettent une acquisition de vocabulaire

ainsi qu'une discussion et une conscientisation sur la réalité que chacun d'eux suggère.

Cette étape franchie, le mot sera au centre d'une situation existentielle codifiée, dont les éléments seront décodés par le groupe avec l'aide de l'alphabétiseur. La discussion en découlant amènera le groupe à s'alphabétiser. La langue maternelle renforce les liens et le dialogue entre formateur et apprenant, augmente la compréhension des situations présentées. Ce qui ouvre plus de perspectives à un début d'alphabétisation.

Ce type d'apprentissage fait à la mesure des apprenants, leur permet d'apprendre leur langue rapidement et efficacement tout en favorisant leur adaptation au milieu.

L'utilisation de la langue seconde, au contraire, ne ferait que rendre inflexibles certaines attitudes et empêcherait le développement de leur esprit critique. De plus, la barrière linguistique rendant difficile la communication entre formateur et apprenant, nous courrions le risque que le discours devienne aliéné et aliénant.

THÈME 2 QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

GROUPE COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE LA MAURICIE, SHAWINIGAN

SOUS-THÈME LE FRANÇAIS DE LA COMMUNAUTÉ, UNE LANGUE SECONDE?

PRÉSENTATION Robert Jacques, animateur

Identification du groupe

— Service d'éducation des adultes

— Nombre d'intervenants:
1 responsable
2 animatrices
10 formateurs

— Nombre de personnes rejointes:
95 - réparties en 12 groupes

— Caractéristiques de la clientèle:
Général: 7 groupes urbains
5 groupes ruraux

— Pas de liens formels avec le milieu

QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

Introduction

Lorsqu'on veut alphabétiser même en français, ne parle-t-on pas pour les analphabètes une langue seconde? Peut-il y avoir assez de différence entre le langage de l'intervenant et celui du participant pour qu'une dissociation complète se crée entre le langage scolaire et celui de la communauté? Il n'existe que peu de travaux sur l'alphabétisation, et encore moins de résultats d'expériences menées avec des moyens scientifiques. Le présent texte se veut plus un début de réflexion sur une pratique qu'un exposé scientifique; son but est plus d'amorcer une discussion que de transmettre un résultat d'expérience.

Nous verrons d'abord comment peuvent se différencier le langage de l'intervenant et celui de la communauté. Ensuite nous verrons une approche qui permettrait de rapprocher et d'intégrer les deux types de langages.

I. Une langue seconde?

La question de l'alphabétisation en langue maternelle ou en langue seconde se pose aussi curieusement dans les communautés essentiellement francophones québécoises que dans les communautés dites "ethniques".

L'intervention en alphabétisation, comme toute autre intervention en animation, crée un contact entre deux cultures, deux modes de penser et d'agir, dans le cas qui nous préoccupe, celui des "lisants" et celui des "non-lisants".

Que l'approche soit communautaire plutôt qu'institutionnelle ne règle pas de soi le problème. Même si une approche communautaire se veut plus près de la personne qu'une approche scolarisante, il restera toujours un fossé culturel important entre la personne "qui sait lire et peut le montrer" et celle qui n'a pas eu la chance d'apprendre, et qui de ce fait a vécu coupée d'une source importante de connaissance.

Ce fossé culturel inévitable causera presque à coup sûr une différence importante dans le langage. Nous pouvons considérer ce dernier sous deux aspects:

a) d'abord un code de communication standard qui sert à échanger des messages avec les personnes de son entourage.

b) aussi, le support des concepts, de la pensée de la personne.

Le langage sert à communiquer avec autrui, mais aussi avec soi-même. Il devient difficile pour une personne de réfléchir sur des réalités qu'elle ne peut nommer. Une trop grande pauvreté de langage conduit à une pauvre maîtrise de sa réalité quotidienne.

La différence culturelle entre le formateur et l'apprenant aboutira donc nécessairement à une différence de langage. Le langage du formateur, sans

contacts sociaux qui peuvent se traduire par une grande gêne ou de l'agressivité.

c) ...mais...

Mais, qu'on intervienne dans l'un ou l'autre des deux types de milieux, le langage de l'intervenant sera différent de celui des apprenants car

— l'intervenant ne parle pas comme eux
— il ne parle pas d'une réalité qui les intéresse, donc n'utilise pas les mêmes mots.

Non seulement, l'intervenant n'utilise pas les mots courants des analphabètes, mais souvent, sa réalité d'intervenant lui donne à lui aussi un langage assez particulier, pas toujours des plus faciles à saisir.

Un jour que nous demandions à des analphabètes s'ils pouvaient aider au recrutement d'autres participants, l'un d'eux nous dit: "...oui, j'en connais d'autres, entre nous autres on se reconnaît". Intrigué, je demande à cet homme comment il pouvait "reconnaître" un autre analphabète. "C'est simple", dit-il, "seulement à sa façon de parler..." —"Comme quoi?" — "Quand quelqu'un dit: "sonta", j'me dis, c'est un gars comme moi!"

Comparez le verbe être

Je suis	*ch'u*
Tu es	*t'e*
Il est	*y'e*
Nous sommes	*on'e*
Vous êtes	*vous êtes (la forme polie)*
Ils sont	*sont*
Ils étaient	*y'éta ou y sonta*

Enfin, Demandez donc aux participants s'ils préfèrent une approche scolarisante ou fonctionnelle, individualisée ou groupale?

Vont-ils y comprendre quelque chose?
La plupart ne connaît pas le mot "souligner".

Le symptôme de ces différences de langage entre le français des analphabètes et le langage standard se manifeste surtout lorsque nous cherchons des textes à faire lire à nos participants. Soit un texte facile mais pour lequel la personne n'a aucun intérêt. (type: René joue avec le ballon rond). Soit un texte susceptible de l'intéresser, mais où elle bute à chaque mot; l'exercice devient trop difficile et la décourage.

Nous nous trouvons dans un cercle vicieux: enseigner avec des textes insignifiants et inutiles, ou utiliser des textes signifiants mais trop difficiles parce que n'étant pas écrits dans la langue de l'élève.

Nous retrouvons les mêmes problèmes dans les cahiers d'exercices. Avec toute leur bonne volonté les auteurs peuvent difficilement tenir compte de tous les milieux où sera utilisé leur matériel. On risque donc encore une fois d'enseigner une syntaxe qui ne supporte aucune réalité pour la personne.

En observant les élèves au travail, on peut se demander si certains d'entre eux intègrent bien leur apprentissage du français. Certains ne peuvent résumer, ou redire dans leurs propres mots un texte simple, d'autres ne peuvent décrire l'objet désigné par le mot, ou même ne peuvent pointer du doigt l'objet.

Pourrait-on poser comme hypothèse que le langage écrit enseigné devient pour l'étudiant une réalité complètement étrangère à son langage quotidien? On aurait peut-être une explication au phénomène des élèves qui oublient tout durant les vacances ou même entre les cours, car ils ne pratiquent pas; pour eux, la lecture, c'est la langue de l'école, langue qui n'est à peu près pas parlée dans leur communauté.

II. Une méthode?

Dans toute intervention en animation, ou en andragogie, il est important de partir du "vécu" de la personne, sinon on risque de faire fausse route, d'imposer nos propres valeurs et de passer à côté du besoin réel de la personne.

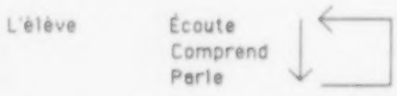
Partir de l'étudiant, c'est aussi partir de son propre langage qui est l'expression de son vécu, son moyen de le décrire.

Pour connaître le langage de l'étudiant, l'expression orale est très importante, car ce langage populaire est essentiellement oral.

Parallèlement, il ne faut pas perdre de vue le besoin et le désir de l'élève d'apprendre un "bon français", ce qui est pour lui un français standard, sans faute, qui lui permette de fonctionner avec les autres.

1. L'oral, un chemin...

Cependant, le français de l'élève sera le moyen d'établir le lien entre le temps d'apprentissage et la vie dans sa communauté. Ce sera aussi la base de son apprentissage du français formel.



a) La parole... permet au participant

- d'exprimer sa réalité, de la traduire en mots
- de confronter ses idées avec les autres, d'exercer son niveau de compréhension, de fixer ses concepts
- d'agrandir ses champs d'intérêts.

La parole... permet au formateur

— de comprendre la réalité de l'élève
— de connaître son langage, de s'ajuster pour se faire comprendre.

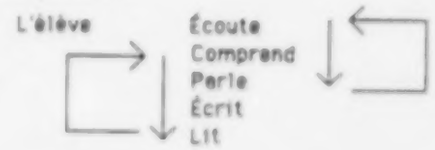
Dans le travail oral, on trouve le matériel pour passer à l'écrit. On peut procéder soit en exploitant des thèmes fonctionnels préparés (comme les scénarios d'apprentissage), soit en utilisant des thèmes provenant de besoins plus pressants des élèves (le bail, l'alimentation, le vote, etc.) ou en étant disponible pour exploiter à l'occasion une préoccupation immédiate du groupe.

L'exercice permet au participant un accès à de nouvelles connaissances pratiques, qui lui servent dans sa vie de tous les jours. Il permet l'intégration dans son milieu, la formation d'un groupe au niveau de la classe où certains feront leurs premières expériences significatives de relations sociales.

b) ...puis l'écriture...

Ce sera la deuxième phase pour rapprocher le langage populaire du langage standard.

— Écrire ce que l'on dit



Pour bien intégrer le langage écrit et le langage courant de tous les jours, il nous semble que le meilleur moyen serait d'écrire les paroles qui viennent d'être dites.

C'est à partir de cette écriture qu'on apprendra les règles de grammaire et d'orthographe, pour bien intégrer encore le français standard et le langage populaire.

Il ne faudrait pas trop se presser dans le cheminement vers le français standard. Par exemple, on peut tolérer longtemps la forme de futur avec "aller" (Je vais parler) car le temps futur n'est presque jamais employé dans la conversation courante.

— L'écriture des mots dits par les participants dans la partie orale

- augmente mutuellement le vocabulaire des uns et des autres
- permet par la visualisation de corriger certains problèmes de prononciation qui peuvent être cause de problèmes de lecture

ex.:	clayon	ou	crayon
	camnon	ou	camion
	apse	ou	asthme
	pourde	ou	poudre
	rixque	ou	risque
	égrandir	ou	agrandir
		etc.	

En effet de trop grosses différences de prononciation peuvent causer une dissociation entre le mot écrit et le concept. Ce mot écrit devient tout simplement un mot étranger sans signification.

c) Procéder par étapes

Tout ce processus demande un travail par étape qui respecte le langage populaire. Il ne faut pas tenter de tout corriger en même temps. Il ne faudrait pas non plus qualifier les langages de "bon" et "mauvais", mais peut-être plutôt comparer deux ou trois façons de dire la même chose et indiquer lesquelles peuvent s'écrire.

Ex.: En fin de semaine j'va aller à la pêche
En fin de semaine ja vais aller à la pêche
En fin de semaine j'irai à la pêche

Les trois se disent, les deux dernières peuvent s'écrire, la troisième s'adresse aux élèves les plus avancés.

Trop corriger pourrait décourager les apprentissages. Rappelez-vous vos expériences dans une langue seconde, vos capacités varient selon le contexte où vous les utilisez, et quand vous vous sentez trop évalués, vous devenez muets.

Il faut garder à l'esprit que le langage populaire sera celui qui continuera à être utilisé pour les communications orales dans la communauté. Enseigner le français formel en rejetant le parler populaire ne ferait que défavoriser encore plus la personne. Il faudrait plutôt convenir avec les participants que la façon d'écrire est différente de l'oral pour permettre une meilleure compréhension; donc il s'agit d'un besoin strictement fonctionnel et non d'une évaluation qualitative. N'avons-nous pas tous deux ou trois niveaux de langage?

Conclusion

Sans être véritablement une langue seconde pour un analphabète, le français standard est un langage passablement différent de son parler quotidien. Certains élèves en viennent même à dissocier complètement la langue de l'école de la langue de leur métier, si bien que leurs apprentissages ne sont que peu réinvestis dans leur vie. Autant les différences culturelles, des intérêts différents éloignent la langue du participant de celle du formateur. C'est pourtant ce français standard que nos élèves viennent chercher. Ils se sentiraient lésés si on ne le leur donnait pas. Une méthode d'abord axée sur l'oral, ensuite l'écrit et enfin la lecture de textes gradués permettrait un apprentissage mieux intégré de la langue. Dans tout le processus, il faut cependant respecter le langage populaire, car c'est celui qui continuera à être utilisé oralement dans le milieu.

Références

VERMETTE, Monique, Nicole POTHIER et, Lise LAPIERRE. 1982. *Vers l'alphabétisation "interactive"*, Ministère de l'Éducation, Québec

COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE et ORDET. 1981. *Pour une approche dynamique en alphabétisation*, Recueil de scénarios.

THÈME 2: QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

GROUPE: INTÉGRATION ALPHA, SAINT-LÉONARD

SOUS-THÈME: LANGUE D'ORIGINE VS LANGUE SECONDE UNE APPROCHE MULTI-ETHNIQUE

PRÉSENTATION: Isa Iasenza, organisatrice communautaire C.S.S.M.M.
Sounnh Thiphrakesone, formateur

Identification du groupe

— Communautaire (collaboration: Commission Scolaire Jérôme Le Royer, D.G.E.A., Centre des Services Sociaux du Montréal Métropolitain)

— Nombre d'intervenants:
4 formateurs salariés
8 bénévoles

— Nombre d'analphabètes rejoints:
80

— Caractéristiques de la clientèle:
- immigrante
- multi-ethnique
- socio-économiquement faible
- analphabète dans la langue d'origine

QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

I. Intégration Alpha

Intégration Alpha est un projet qui existe depuis trois ans et qui s'adresse aux membres des communautés culturelles de Saint-Léonard et des environs qui sont analphabètes dans leur langue d'origine.

Intégration Alpha, à travers ses activités, se veut un outil important pour une meilleure intégration dans la société québécoise.

Le projet compte actuellement environ quatre-vingts apprenants, quatre formateurs et un comité organisateur composé de sept personnes (trois formateurs, deux organisatrices communautaires, un médecin, un coordonnateur).

Nous sommes multiculturels dans notre composition et dans notre approche. Les apprenants, les formateurs ainsi que les membres du comité sont de diverses origines: cambodgienne, haïtienne, italienne, laotienne et québécoise francophone.

Nous privilégions une approche qui valorise la culture d'origine et qui favorise aussi une interaction positive entre les personnes de diverses origines.

II. Les principes de base

Avant même de se fixer des objectifs et d'élaborer une stratégie d'implantation, il y a eu réflexion et discussion pour arriver à une base d'entente autour de laquelle s'est bâti le projet. Voici les principes fondamentaux qui forment la base d'entente qui a guidé notre intervention au cours du projet:

(a) l'importance de comprendre le vécu d'immigrant;
(b) le respect de la personne - son origine, sa culture, sa langue;
(c) toute intervention doit favoriser l'autonomie de la personne et pas la dépendance;
(d) être à l'écoute des besoins des apprenants;
(e) que ce qu'on fournit aux apprenants soit un outil pour faciliter leur intégration au pays d'accueil.

Le travail du comité était d'élaborer un modèle d'intervention à partir de ces principes qui demeurent toujours. Le rôle du comité est de veiller au respect de ces principes-là.

Il y a eu débat à l'intérieur du comité quant au choix du nom du projet à savoir si oui ou non il fallait utilisé le mot "intégration", puisque notre réaction spontanée au concept d'intégration était négative car associé à assimilation et perte d'identité culturelle. Ce n'est qu'après réflexion que nous avons conclu qu'il fallait revaloriser le mot "intégration". Une personne intégrée est un être vivant, participant, en interaction avec son milieu et capable de faire valoir ses droits. Une personne intégrée dans son milieu participe pleinement à la vie sociale, politique et économique. "Alpha", nous voulons alphabétiser, transmettre un savoir à tous ceux qui ne savent ni lire, ni écrire.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est qu'un pas vers l'objectif de tout individu: être fonctionnel dans son milieu.

III. Le choix de la langue d'enseignement

Nous croyons que la langue est un outil de communication et aussi un outil d'intégration. C'est un outil indispensable pour la prise en charge de la personne, de ses besoins et de ses ressources. Un des besoins fondamentaux de la personne immigrante est d'assurer sa survie économique. Compte tenu que les emplois d'ici s'exercent en langue de la majorité, il est nécessaire d'acquérir une connaissance minimale pour fonctionner.

Notre approche étant fonctionnelle et non scolarisante, la langue de la majorité est enseignée (le français). Si c'est le français, c'est parce qu'il est possible de faire le transfert entre le français appris dans la classe et le milieu de vie. Ce qui est appris en classe est utilisé dans la vie quotidienne.

Pour la majorité des apprenants, il n'y a pas de renforcement écrit de leur langue d'origine dans le vécu quotidien. Lorsque l'on quitte la maison et que l'on se retrouve dans la rue, on est confronté à la langue seconde.

Nous avons fait un choix pédagogique, réaliste, pratique et intégré: l'apprentissage de la langue de la majorité, la conscientisation dans la langue d'origine.

Ce choix a été fait même s'il est effectivement plus facile d'acquérir des habiletés d'une langue seconde lorsque l'on maîtrise déjà la lecture et l'écriture de sa langue d'origine. D'autre part, l'étude d'une langue ne peut se faire sans transfert dans le vécu quotidien. Peu ou pas de transfert peuvent se faire à partir des langues d'origine dans notre contexte.

Un cas d'exception: la communauté italienne

La langue d'enseignement dans le module italien est la langue d'origine d'abord pour ensuite passer au français.

Les raisons qui ont motivé ce choix sont:

a) l'importance numérique de la communauté italienne à Montréal — plus spécifiquement à Saint-Léonard (35 pour cent de la population de Saint-Léonard) — et ses structures communautaires rendent possible de vivre entièrement sa vie en italien (épiceries, banques, médecins, hôpital, journaux, émissions de radio et de télévision, services communautaires, associations, etc.) et donc le transfert de ce qui est appris en classe se fait facilement dans la vie quotidienne.

b) la communauté italienne, en grande majorité, est établie depuis de nombreuses années au pays (les apprenants d'origine italienne y sont depuis trente ans) et ont donc moins de problèmes d'adaptation et de survie économique que les nouveaux arrivés; la motivation des apprenants d'origine italienne est différente des autres apprenants.

IV. L'importance de la langue d'origine

La langue d'origine occupe une place primordiale dans notre approche car elle est la langue utilisée pour le recrutement, l'accueil et pour l'enseignement de la langue seconde. Elle sert de véhicule de communication entre les apprenants et le formateur, car les formateurs sont de la même origine ethnique que les apprenants. Ce n'est pas que la langue d'origine qui est très présente mais aussi la culture des apprenants.

Dès que l'apprenant arrive à Intégration Alpha, il est assuré d'être compris et de pouvoir s'exprimer librement. Le formateur partage avec les apprenants le même vécu et peut aussi partager son expérience d'intégration. S'il y a blocage dans les apprentissages, le formateur est en mesure d'en comprendre la nature et d'y apporter les correctifs. La formation dispensée à chacun des apprenants correspond à ses besoins, à son évolution. Les quatre modules mis en place sont très différents les uns des autres.

La langue d'origine occupe une place importante dans notre approche. Dans l'enseignement du français, le formateur utilise la langue d'origine pour:

a) conscientiser l'apprenant à son nouveau milieu;

b) faire comprendre des concepts abstraits qui n'existent pas dans sa langue d'origine;

c) pour répondre aux questions de l'apprenant.

Plus les apprentissages progressent, moins on utilise la langue d'origine.

V. Un module interculturel

Intégration Alpha a adopté un modèle interculturel. Les apprenants, les formateurs et les membres du comité, tous de diverses origines ethniques, travaillent ensemble pour la réalisation d'objectifs communs. La culture et la langue d'origine ont leur place à l'intérieur du projet qui se situe dans le contexte de la société québécoise.

L'échange et le partage interculturel se font à l'intérieur des activités de groupe qui sont de deux types: activités d'apprentissage et activités socio-culturelles. C'est à l'intérieur des activités de groupe que nous nous rendons compte de l'importance de la langue seconde car c'est la langue commune des quatre groupes. Mais encore une fois, la langue d'origine est utilisée au besoin pour assurer une bonne compréhension du contenu et pour faciliter la participation de tous.

Conclusion

Nous pensons que le meilleur service qu'on puisse rendre à quelqu'un, c'est de l'aider à satisfaire ses besoins à quelque niveau que ce soit. Il importe de créer des conditions matérielles et psychologiques susceptibles d'aider l'individu à améliorer son niveau de vie.

Grâce à notre croyance, notre projet "Intégration Alpha" est fortement lié à la réalité et aux fonctions vitales collectives ou individuelles.

Nous croyons fonctionner à deux niveaux de base:

— Activité d'apprentissage du code qui fait partie des aspects pédagogiques et réalistes.

— Activité d'intégration à la société qui fait partie non seulement de l'aide et de résolution de différents problèmes quotidiens (différentes formalités, correspondances...) que les apprenants ren-contrent dans leur milieu, mais aussi d'une sorte de partage, d'échange, de com - préhension et de respect à l'inténeur du milieu multi-ethnique vers la vie intégrée dans la société d'accueil à caractère multi-culturaliste.

La communication en langue d'origine avec les apprenants nous permet d'éliminer certaines barrières telles que la compréhension d'apprentissage et ses activités, la culture et la méfiance dans certains cas.

Tous les immigrants qui sont scolarisés ou non dans leur langue d'origine réclament la formation dans la langue dominante (le français) car tous les besoins vitaux dépendent de la langue dominante dans la société. Prenons l'exemple des immigrants réfugiés du Sud-Est asiatique; en arrivant au pays d'accueil, ils savent qu'ils ne peuvent probablement pas retourner chez eux. Le pays d'accueil est un autre milieu de vie qui sera permanent. La première préoccupation est la langue dite "de survie". Les Laotiens acceptent tous les

systèmes d'apprentissage de langue française qui leurs sont offerts et profitent plus ou moins de chaque système (COFI, scolaire, communautaire, etc.).

La survie de la langue d'origine est importante dans la société, car celle-ci permet non seulement de nous identifier et conserver la continuité de la culture de notre ethnie, mais aussi de la richesse du pays d'accueil (Canada), pays multiculturel.

D'après notre vécu de trois ans, nous croyons à notre modèle: INTÉGRATION ALPHA.

THÈME 3: LES DIMENSIONS DE LA CULTURE POPULAIRE ET L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION

GROUPE: L'ARBRALETTRE, SHERBROOKE

SOUS-THÈME: L'ARBRALETTRE, IMAGE DE SHERBROOKE: QUE FAIT CET ORGANISME DEPUIS CINQ ANS DANS SA DIMENSION SOCIALE?

PRÉSENTATION: René Boucher, formateur

Identification du groupe

— L'Arbralettre

— Nombre d'intervenants:

- 4 salariés à temps plein
- 2 salariés à temps partiel
- 1 bénévole, 2 du programme "travaux communautaires"

— Nombre de personnes rejointes:

- 100 analphabètes

— Caractéristiques de la clientèle:

- 50 femmes, le jour
- 50 hommes, le soir

— Liens avec le milieu:

- Avec le Table ronde des OVEP de l'Estrie, avec le Centre de main-d'oeuvre, avec la Commission de formation professionnelle (C.F.P.), avec l'école secondaire Saint-Michel, avec C.L.S.C., avec le Salon du livre de Sherbrooke pour la sensibilisation et le recrutement.

LES DIMENSIONS DE LA CULTURE POPULAIRE ET L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION

Marginal malgré lui

L'analphabète a essuyé très jeune (généralement à l'école), une défaite qui a conditionné le reste de son existence. Ce qu'il a vécu dans son enfance, ce n'est pas un simple pépin académique, c'est une échec social. L'école a été pour lui le premier d'une longue série de tribunaux qui l'ont irrémédiablement condamné au rôle de l'enfant en difficulté d'apprentissage, du déficient mental léger, du cabichon "d'en arrière", du candidat à la classe spéciale ou au professionnel-court et, dernier verdict, de celui qui ne "fonctionne pas". Le pire c'est qu'à force d'être brimé, exploité et humilié, il a souvent fini par endosser la piètre opinion que les autres ont de lui.

Il n'est pas surprenant que ceux qui ne savent pas lire partagent presque sans exception une haine inconditionnelle non seulement de l'école, mais des institutions en général. Toutes les institutions sont des tribunaux.

L'alphabétisation devait permettre de mener socialement une démarche qui avait jadis échoué socialement. Il était primordial à nos yeux de mettre sur pied un milieu propice à l'apprentissage et qui soit en quelque sorte l'antithèse de l'école traditionnelle.

C'est ainsi que s'est peu à peu dessinée l'image de la maison d'alphabétisation populaire: un lieu autonome; bien implanté dans le milieu populaire et accessible à tous, jeunes ou vieux, travailleurs ou non, québécois ou immigrés, de la ville ou de la campagne; un lieu où l'apprentissage ne se vit pas dans une perspective platement académique, mais dans une dimension sociale, culturelle et artistique; enfin un lieu où chacun a la chance de participer, de s'exprimer, d'apprendre et de créer à sa façon, à son rythme, selon ses intérêts.

Nos premières préoccupations ont donc été de créer un milieu agréable, stimulant et accueillant. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture

représente un travail tellement long et difficile que nous avons toujours pensé qu'il était plus important d'offrir aux gens un endroit où ils aimeraient aller qu'une super-méthode qui leur montrerait à lire en deux ans plutôt qu'en trois. Nous croyons que le succès ou l'échec d'une pratique d'alphabétisation se mesure beaucoup plus sûrement par le taux d'abandon de ses participants que par la vitesse de leur apprentissage.

Depuis ses origines L'Arbralettre s'est développé en fonction d'un impératif bien simple: répondre aux besoins et aux attentes du groupe sans cesse croissant qui le fréquente. L'harmonie, aussi les heurts occasionnés par la coexistence de tous ces individus ont déterminé son approche, son fonctionnement, sa méthode, son idéologie et ont donné naissance à la notion "d'alphabétisation libre".

Pour nous, la pratique a toujours précédé la théorie: c'est l'élément essentiel de notre démarche. Nous considérons que la maison a été bâtie au fil des jours par tous les participants et qu'elle leur appartient.

Dans un sens, notre ignorance des premiers jours aura sûrement été bénéfique car c'est probablement l'absence d'idéologie directrice et de plan préconçu qui a permis l'élasticité et la souplesse de L'Arbralettre.

Surtout elle nous a évité la tentation de calquer les expériences de l'extérieur: L'Arbralettre a poussé dans le milieu populaire de Sherbrooke et il en a la couleur.

Il y a des Chevaliers de Colomb, des gars de taverne, des charismatiques, des femmes battues, des motards, des Dames de Sainte-Anne, des délinquants et des diseuses de bonne aventure...

Tous ces gens si différents qui apportent avec eux leur propre bagage d'expériences et de connaissances, leurs propres intérêts et leur propre rythme ont pourtant une chose en commun: ils viennent volontairement apprendre à lire, à écrire et à calculer...

Depuis quatre ans, L'Arbralettre a dû adapter son mode de fonctionnement à la diversité et aux mouvements incessants de ce groupe humain. Pour accomoder tout le monde, nous avons, par exemple, proposé l'horaire le plus large possible: les ateliers de lecture et d'écriture ont lieu quatre après-midis et trois soirs par semaine, deux matins sont réservés au calcul.

.....Comme dans un moulin

À L'Arbralettre, il n'y a pas de "session" officielle, si bien que les "nouveaux" peuvent s'ajouter au groupe à mesure qu'ils se présentent. Ceci est absolument primordial à nos yeux. En effet, nous pouvons imaginer la dose de courage dont doit se munir un individu pour cogner à la porte d'une maison d'alphabétisation.

À L'Arbralettre, l'idée de promotion n'existe pas et la division des ateliers reste très souple. Les participants ont la liberté de changer d'atelier s'ils le désirent, ce qui n'est généralement pas nécessaire puisque les groupes évoluent de concert. De plus, rien n'est jamais définitif car l'arrivée de nouveaux membres amène fréquemment la création d'équipes neuves et le réaménagement des anciennes.

Il n'y a pas de "classes" au sens physique du mot. L'attribution des locaux est très simple: la plus grande pièce va au plus gros groupes, la plus petite au moins nombreux. Étant donné le caractère libre de la participation, les équipes varient d'un jour à l'autre, ce qui fait que la plupart des groupes ignorent jusqu'à la dernière minute dans quelle pièce ils travailleront. Ceci a la conséquence heureuse d'amener les participants des différents groupes à se mêler davantage.

Pendant qu'Agathe cherche des meubles dans les écoles et les couvents, profitant de l'occasion pour faire prier quelques soeurs en faveur de L'Arbralettre, Elizabeth court les encans; Adrienne fabrique un objet de décoration; Nicole s'occupe des plantes; René fournit tout le monde en bonbons; Cécile, Loraine et Hervé font le ménage; Noël se charge des réparations; Arthur et Aimé prêtent leur camion; Dany, Jean-Guy et Gaétan,

leurs bras. Louise fait brûler des lampions et les deux frères ex-cambrioleurs nous donnent des conseils de sécurité ou font cadeau à la maison de quelques articles d'origine douteuse.

L'alphabétisation est tout sauf une technique. Ça se vit, ça se touche, ça se mange... L'alphabétiseur n'est ni un magnétophone, ni une machine distributrice de connaissances, ni un juge. Il est là pour chercher, pour apprendre, réapprendre et aussi désapprendre...

La méthodologie est une autre maladie qui a heureusement épargné L'Arbralettre. Nous avons été si rapidement emportés dans le tourbillon de l'alphabétisation que nous n'avons jamais eu le temps ni l'intérêt suffisants pour nous pencher sur les débats qui opposent les différentes "méthodes pédagogiques". Encore aujourd'hui, nous préférons laisser ce loisir aux universitaires...

La fission du savoir chez un québécois impopulaire

Depuis quatre ans, notre aventure en alphabétisation a été quotidienne et spontanée. Nous avons toujours été tellement occupés à franchir les obstacles et à mettre un pied devant l'autre que ce n'est qu'en jetant un coup d'oeil en arrière que nous avons constaté, sous son apparent désordre, la cohérence de notre démarche.

En aucun temps L'Arbralettre ne s'est inscrit dans un quelconque système technique ou idéologique. Sa trame a été, et continue d'être tissée au jour le jour, sans cadre ni modèle, à partir du coeur même d'une communauté en perpétuel mouvement.

Pourtant, si on observe de plus loin cet ensemble anarchique de formes et de couleurs, il en ressort clairement quelques grands traits qui convergent systématiquement vers le centre.

Appelons-les la revalorisation des individus, de leur culture et de leurs paroles, la démystification et le partage du savoir, l'éclatement, la libération, le plaisir...

La langue vit et se transforme par la base et non par le sommet. Le code écrit devrait être utilisé non plus comme l'arme suprême qui sanctionne et censure le langage, mais comme un outil qui peut lui ouvrir de nouvelles voies.

À L'Arbralettre, les participants n'apprennent pas à plier leurs idées ou leurs mots aux exigences de l'écriture. Au contraire, ils jouent à adapter le code écrit à leur parole.

C'est pourquoi nous avons jugé essentiel d'intégrer à notre pratique d'alphabétisation un volet de connaissances générales que nous appelons ici la "para-alpha".

Il existe à L'Arbralettre une activité qui nous tient particulièrement à coeur: chaque printemps nous partons tous en voyage pour finir l'année en beauté. En juin dernier, L'Arbralettre se transportait à la réserve indienne d'Odanak et après s'être offert la spécialité culinaire de la région, la gibelotte de poisson, on se retrouvait au beau milieu du lac St-Pierre....

Cette année, nous mettons le cap sur Québec et l'Ile d'Orléans.

Nous avons remarqué que chez la plupart des individus, la lecture des premiers mots provoque une vive émotion qui se traduit de plusieurs façons: un fou rire, un déferlement de sacres et même une envie de pleurer. Cette réaction n'intervient pas au même moment pour tout le monde et n'a pas les mêmes effets mais en général, elle s'accompagne d'une sorte de déblocage dans l'apprentissage. Depuis trois ans, nous avons appris à mieux la comprendre et même à la provoquer.

L'éclatement, c'est le phénomène qui se produit quand l'individu se concentre depuis un moment sur un symbole inerte comme LAVABO et voit tout à coup apparaître devant ses yeux cet objet blanc dans lequel il se lave les mains tous les jours depuis vingts, trente ou quarante ans.

L'éclatement, c'est le déclic qui survient quand il entrevoit ce qui se cache derrière les espèces de signes cabalistiques que sont les lettres: enfouies sous ces simagrées depuis toujours incompréhensibles pour lui, il y a une mécanique qui, une fois dominée, le ménera où il voudra. Mais surtout, il y a un monde d'images, d'idées et de sensations, il y a la lecture...

Beaucoup de pratiques négligent le pouvoir de libération et de plaisir de l'alphabétisation pour ne proposer que l'utile et le nécessaire. Pour plusieurs, n'est valable que ce qui est organisé, dirigé et sérieux. Le léger, le quotidien, le tendre et le comique sont au mieux insipides, au pire ils sont un dangereux agent démobilisateur.

Détestable est cette manie de juger futiles les gestes, les idées, les rêves et les rires qui ne s'inscrivent pas directement dans quelque considération pratique ou dans quelque grand projet de société. Écrire sur les fleurs, c'est futile. Apprendre que Rome est une ville d'Italie, c'est futile. L'humour et le plaisir sont futiles...

Il y aurait dans la société deux types d'individus: ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas. Est déclaré en bon état de marche quiconque sait dresser une liste d'épicerie, prendre un message au téléphone, écrire une lettre au moins une fois dans sa vie (sans trop de fautes, ça va de soi), lire lui-même son avis d'augmentation de loyer et surtout, remplir un formulaire d'emploi même s'il n'y a pas d'emploi.

Comme l'alphabétisation scolarisante, l'alphabétisation fonctionnelle considère l'analphabétisme comme une erreur technique de parcours, et l'analphabète comme en engrenage tordu qu'elle a pour mission de rectifier et de réinsérer dans la machine sociale. Elle ne questionne ni le fondement politique et social de l'analphabétisme, ni les besoins des analphabètes.

Nous refusons de croire que les analphabètes d'ici ou d'ailleurs — qui ont un métier, sont délinquants ou survivent avec un chèque de bien-être, élèvent des enfants, cuisinent, courent les aubaines, fabriquent leurs vêtements, marchent trois milles par jour pour apprendre à lire et trouvent le

L'éclatement, c'est le déclic qui survient quand il entrevoit ce qui se cache derrière les espèces de signes cabalistiques que sont les lettres: enfouies sous ces simagrées depuis toujours incompréhensibles pour lui, il y a une mécanique qui, une fois dominée, le mènera où il voudra. Mais surtout, il y a un monde d'images, d'idées et de sensations, il y a la lecture...

Beaucoup de pratiques négligent le pouvoir de libération et de plaisir de l'alphabétisation pour ne proposer que l'utile et le nécessaire. Pour plusieurs, n'est valable que ce qui est organisé, dirigé et sérieux. Le léger, le quotidien, le tendre et le comique sont au mieux insipides, au pire ils sont un dangereux agent démobilisateur.

Détestable est cette manie de juger futiles les gestes, les idées, les rêves et les rires qui ne s'inscrivent pas directement dans quelque considération pratique ou dans quelque grand projet de société. Écrire sur les fleurs, c'est futile. Apprendre que Rome est une ville d'Italie, c'est futile. L'humour et le plaisir sont futiles...

Il y aurait dans la société deux types d'individus: ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas. Est déclaré en bon état de marche quiconque sait dresser une liste d'épicerie, prendre un message au téléphone, écrire une lettre au moins une fois dans sa vie (sans trop de fautes, ça va de soi), lire lui-même son avis d'augmentation de loyer et surtout, remplir un formulaire d'emploi même s'il n'y a pas d'emploi.

Comme l'alphabétisation scolarisante, l'alphabétisation fonctionnelle considère l'analphabétisme comme une erreur technique de parcours, et l'analphabète comme en engrenage tordu qu'elle a pour mission de rectifier et de réinsérer dans la machine sociale. Elle ne questionne ni le fondement politique et social de l'analphabétisme, ni les besoins des analphabètes.

Nous refusons de croire que les analphabètes d'ici ou d'ailleurs — qui ont un métier, sont délinquants ou survivent avec un chèque de bien-être, élèvent des enfants, cuisinent, courent les aubaines, fabriquent leurs vêtements, marchent trois milles par jour pour apprendre à lire et trouvent le

moyen de s'aider entre eux — soient des êtres "non-fonctionnels" ou "non-conscients".

Il faut être drôlement vaniteux ou simplement stupide pour considérer ces milliers d'adultes de tous les âges comme des espèces de foetus incomplets et inutiles auxquels on aurait la sainte mission d'insuffler âme, vie et conscience.

L'alphabétisation n'est ni une shop de réchappage, ni l'incubateur d'une race nouvelle et avant de prétendre guérir, rectifier, améliorer ou illuminer qui que ce soit, l'alphabétiseur devrait essayer de voir les gens à qui il a affaire autrement qu'à travers les lunettes de sa morale libérale et catholique. L'alphabétisation, c'est avant tout une question de respect et de réciprocité.

L'Arbralettre n'a jamais eu la prétention de former ou d'emplir des gens qui sont déjà pleins à craquer. Ce qu'ils viennent chercher n'est qu'une paire d'ailes... Ils ont déjà le moteur, l'essence et le pilote. Ici, ils peuvent s'initier à l'ABC de l'aéronautique et peut-être aussi reculer un peu la ligne d'horizon mais personne ne décidera à leur place de leur destination. Ils seront bien libres de s'envoler vers le travail, la taverne, l'église, Québec, Cuba ou Katmandou...

Même dans l'éventualité d'une campagne d'alphabétisation telle qu'on en entend parler depuis quelque temps, il est loin d'être certain que le gouvernement ne la laissera pas tranquillement étouffer au profit de la dispendieuse mais rassurante chimère qu'est l'alphabétisation fonctionnelle.

Au milieu de tous ces vents contraires, nous nous demandons si l'alphabétisation au Québec réussira un jour à se libérer de ses cadres, ses carcans et ses stéréotypes. Au lieu de s'obstiner à transplanter des chênes dans des boîtes à fleurs ou des arbres à caoutchouc sur la Côte-Nord, ne serait-ce pas tellement plus simple de permettre aux sols de nourrir les germes qu'ils contiennent?

THÈME 3: LES DIMENSIONS DE LA CULTURE POPULAIRE ET L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION

GROUPE: CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE DE QUÉBEC, C.E.C.Q.

SOUS-THÈME: L'ÉCART CULTUREL ENTRE LES ADULTES APPRENANTS ET L'INTERVENANT

PRÉSENTATION: Jocelyne Pelletier, formatrice
Yolande Champoux, formatrice

Identification du groupe

— Centre d'Éducation Populaire de Québec, C.E.C.Q.

— Nombre d'intervenants:

10 formatrices

— Nombre de personnes rejointes:

90 dont 30 handicapés mentaux

— Caractéristiques de la clientèle:

Majorité d'hommes

Jeunes ayant passé par le professionnel court

Assistés sociaux

Immigrants

Handicapés

LES DIMENSIONS DE LA CULTURE POPULAIRE ET L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION

Une histoire sans histoire

Portraits

Michel: 24 ans. A fait les classes spéciales, puis l'école Wilbrod Bhérer. A servi à l'école de souffre-douleur, les autres se moquaient de lui. Attire l'attention par tous les moyens. Très renfermé, il commence peu à peu à dire et à écrire ce qu'il ressent. Très doux en apparence, il subit de brusque accès de violence. Suit les cours d'alphabétisation depuis 2 ans.

Jeanine: 54 ans, dont 29 de service auprès de son mari et de ses enfants. A quitté l'école très tôt pour prendre soin de ses frères et soeurs. Sentiment d'infériorité face à ses enfants plus scolarisés; elle a décidé cette année d'apprendre à lire et à écrire par ses propres moyens, et malgré le désaccord de son mari.

Margarita: 26 ans, célibataire, latino-américaine immigrée depuis plusieurs années. Vit dans le giron protecteur et bien étanche de sa famille. Les cours d'alphabétisation sont pratiquement ses seuls contacts avec la société québécoise. Timide, petite voix flûtée et rire nerveux, elle est chaleureuse et "enveloppante".

Ghislain: 29 ans, marié, 2 enfants. Très doux, posé, il n'intervient pas souvent, mais toujours en s'impliquant beaucoup; il a avoué au groupe qu'il volait dans sa jeunesse et que c'est sa femme qui l'a sorti du trou. Vient en alphabétisation pour devenir plus autonome.

Denise: Une petite personne discrète pour ne pas dire effacée. Agée de 20 ans, célibataire. Elle a seulement complété son primaire. Denise demeure dans la basse-ville et vient au cours d'alphabétisation pour: "apprendre à lire et à écrire" comme elle dit.

Denise possède toutes les caractéristiques psychologiques "d'une analphabète". Elle est anxieuse, angoissée, elle fait preuve d'un manque de confiance en elle. Elle éprouve de la difficulté à s'exprimer et lorsqu'elle le fait, c'est en zézayant. Immature, elle affiche des attitudes et des comportements enfantins. Incapable de rationaliser, c'est une boule d'émotions.

Denise possède des opinions et des goûts particuliers. Elle adore Michael Jackson, mais déteste les Noirs. Elle traite les bénéficiaires d'aide sociale de "lâches qui ne veulent pas travailler" et retire elle-même des prestations d'aide sociale. Malgré ces contradictions percutantes, elle n'en demeure pas moins un petit bout de femme sensible qui veut se faire aimer et qui désire malgré tout apprendre et s'en sortir par elle-même.

Et les autres. Autant de personnes, autant de réalités, de milieux différents. Deux points communs: l'analphabétisme, mais à des degrés divers; la motivation, mais pour des raisons fort variées. Une seule culture? Peut-être, en autant qu'on accepte que cette culture soit une belle salade de goûts, d'aspirations, de modes de vie, de valeurs de toutes les couleurs et de toutes les saveurs.

Et nous, qui sommes-nous?

Six (6) formatrices autour de la trentaine, ayant des formations plus ou moins universitaires, qui vont de la pédagogie au service social, en passant par la sociologie ou anthropologie; expériences d'animation ou de formation

de tout acabit, de groupes populaires, de groupes de femmes ou de groupes politiques.

Nous avons en commun, au-delà de nos différences d'origine, d'expériences et de caractères, le goût des "bons films", du "bon vin" ou de la "bonne bouffe", la facilité de lire, la soif de l'information sous toutes ses formes, un faible pour les discussions enflammées, un sens aiguisé de notre oppression spécifique de femmes et des travers "machos", un intérêt passionné pour notre "job" et la conviction profonde qu'on peut, par le biais de l'alphabétisation, redonner un peu de pouvoir à des personnes qui en sont presque totalement démunies. Et nous avons — ce qui ne gâte rien — des conditions de travail assez confortables pour nous payer, sinon du luxe, du moins quelques plaisirs de cette société de consommation que nous critiquons tant.

Cette réflexion sur la "culture", nous la proposons autant sur "la nôtre" que sur "la leur" dans la mesure où nous la percevons comme différente. Sur nos préjugés, sur nos stéréotypes autant que sur "les leurs". Car dans ce domaine comme dans d'autres, il n'y a pas vraiment de ligne juste ni de modèle, sinon celui que nous impose la culture dite "dominante", à grands renforts de publicité, de journaux "straights" ou pornos, de vitrines de sexshops ou de grands magasins, de télé-romans et de nouvelles plates, de voix de politiciens ou de héros-vedettes à la petite semaine.

A côté de cette dernière, au fond, notre culture n'est-elle pas très marginale? A côté des images, des objets de la "culture populaire" qui nous rendent mal à l'aise, qui nous font sourire, qui nous choquent ou que nous trouvons bêtement "quétaines", ceux qui nous plaisent et nous séduisent ont-ils en soi tellement plus de valeur?

Image Mercredi matin, 8h50: les étudiants(es) étalent sur les tables les choses qu'ils (elles) ont apportées pour aménager leur salle de classe et nous les montrent avec fierté:

— Une belle peinture à numéros, réalisée par le donateur lui-même;

— Une image sur cadre de plastique en tons de noir, rouge, doré, orange, du plus pur style rococo espagnol, mais dont j'oublie malheureusement le sujet exact;

— Une série de photos de coiffures de femmes, tirées d'un calendrier;

— Une pile de romans-photos, une autre de revues de l'AFEAS, quelques "Actualité", un ou deux "Express" (d'où sortent-ils, ceux-là?), plusieurs "Samedi", etc...

Culture de choix vs Culture de compensation
ou "L'homme de fer" vs "La "game" des Nordiques"

Parce que nous sommes alphabétisés, nous avons facilement accès à tout ce qui est écrit. Mieux que cela: nous aimons lire des revues, des journaux, des livres, des bandes dessinées, etc.

Par notre formation, notre expérience de travail ou d'engagement social, nous avons appris à parler, à discuter, à confronter des idées: à philosopher, diraient certains. Sur la courbe des catégories d'emploi, nous nous situons parmi la minorité de travailleurs(euses) plus intellectuel(les) que manuel(les). S'il n'est pas toujours très bien payé, notre travail a au moins le mérite d'être stimulant, valorisant même. La recherche, la lecture, le débat font partie de nos "jobs" comme pour d'autres le ménage, la dactylo ou le travail à la chaîne. Si ce n'est pas un privilège, nous avons au moins l'opportunité d'être ouvertes à plusieurs dimensions de la vie en société, mieux informées, donc plus critiques face à ce qui se passe ou à ce qu'on nous propose.

Grâce à notre niveau de vie nous avons accès à un certain nombre de biens de consommation. Nous sommes aussi, il ne faut pas se le cacher, perméables à certaines modes qui nous sont propres: habillement, films, livres, sports, loisirs, etc. Nous avons, cependant, appris à réfléchir nos choix en fonction de nos valeurs sociales, morales, politiques ou esthétiques.

Bref, nous avons le choix.

Imaginons un peu l'étendue du monde qui est pratiquement fermé aux analphabètes, à partir des panneaux de signalisation jusqu'au livre d'analyse politique en 3 tomes, en passant par les formulaires, les feuillets d'instructions et les romans-savons.

Pour oublier un travail abrutissant, non valorisant, exténuant, mal payé, ...pour sortir d'une vie privée pas toujours à l'eau de rose, ...pour libérer les tensions de conditions de vie difficiles, la culture sert d'évasion. Elle peut être aliénante, car elle propose aux analphabètes un univers qui n'est pas le leur. Un "rêve" auquel ils n'auront jamais accès, empreint en plus de toutes les valeurs politico-morales nécessaires pour maintenir le système en place.

Les analphabètes ont-ils vraiment le choix?

S'ils en ont un, il est en tout cas passablement restreint par: leur analphabétisme, bien sûr; leurs revenus tout probablement; un manque absolu ou relatif d'information ou simplement une "mésinformation", pour plusieurs; un manque d'ouverture pour certains à une réalité autre que celle qui leur est immédiate; conséquemment, par une vulnérabilité évidente à la publicité, propagande sous toutes ses formes.

Image

Marc

C'est un grand bonhomme sympathique agé de 20 ans, célibataire, qui vient de la banlieue. Marc a complété un secondaire IV au professionnel court (profil métier). Insatisfait de son sort il vient au cours d'alphabétisation pour combler ses lacunes en français et ainsi reprendre tout son secondaire mais au secteur régulier.

Marc est un personnage très coloré, il a une nature franche et honnête, ce qui lui attire vite la sympathie du groupe. Il prend facilement la parole et exerce un leadership

intéressant dans la classe. Il a son "franc parler" et ose dire tout haut ce que les "autres pensent" tout bas. D'une nature curieuse, il pose des centaines de questions et offre peu de résistance aux opinions qui lui sont contraires. Il accepte facilement d'être confronté et ne ménage pas ses efforts pour s'améliorer.

Situation: À l'intérieur de la session d'hiver "84" un des thèmes retenus par les étudiants était la sexualité. Comme le cours se construit sur la base du partage des responsabilités, les étudiants sont chargés d'apporter de la documentation sur les thèmes qu'ils ont choisis.

Ceux-ci se présentent au cours suivant avec leur documentation. Pas besoin de vous dire qu'il y en a pour tous les goûts.

Marc, lui, nous soumet un pamphlet sur l'inceste qu'il a déniché au CLSC et qui se révèle fort intéressant. Il nous apporte aussi une coupure de journal sur un soi-disant appareil qui permet au pénis de prendre du volume...!

Réaction: À la C.E.C.Q. nous sommes deux formatrices à intervenir dans un groupe. Notre première réaction devant les étudiants fut de rester sur notre "quant à soi" et d'éviter de nous laisser aller au "fou rire".

Nous étions mises en face d'un aspect de la sexualité que nos valeurs (à nous les formatrices) rejettent et même condamnent. Et pourtant, cela fait partie du système de valeurs de beaucoup de gens et souvent ceux de la classe populaire.

On se rend compte que, de par le manque de ressources, il existe une absence de pouvoir. Car si tous les analphabètes ne proviennent pas des classes populaires, ils partagent en tout cas leur silence et leur impuissance.

Et comme toute frustration appelle une compensation, ils récupèrent dans la culture ce qui est à leur portée: "games" de hockey, romans-photos, films westerns ou télé-romans.

De la poupée de "phentex" au pain de fesses: un saut qualitatif?

Avril 84: Denise et son chum, en reconnaissance pour services rendus, remettent aux animatrices deux poupées de "phentex". Les animatrices, réprimant avec difficulté un premier mouvement de répulsion, balbutient un merci embarrassé.

Au cours de l'année, plusieurs discussions ont eu lieu sur l'importance de l'alimentation dans la santé.

Octobre 84: Denise nous arrive, au début des cours avec 6 beaux "pains de fesses" faits par sa belle-mère.

La question n'est pas tellement de savoir, des "deux cultures", laquelle est la meilleure ou la moins aliénée, mais finalement de savoir reconnaître, questionner nos réactions et par là nos propres préjugés, les jugements que l'on porte instinctivement sur certaines situations. Apprendre (nous aussi!) à composer avec un matériel culturel qui nous est à maints égards, rébarbatif ou inusité.

> Jeanine, ainsi que d'autres dans le groupe, a apporté comme documentation des revues de l'AFEAS. Le groupe a choisi comme thème de travail "l'amour et l'amitié". Les animatrices, cherchant en après-midi un texte de lecture, feuillettent une de ces revues, dont les titres paraissent évocateurs.
>
> J- "Oh! ...Ça a pas d'allure".
>
> Y- "Quoi?".
>
> J- (rire) "Écoute ben ça": (citation) "Pendant les années de ma jeune adolescence, j'ai souvent rêvé d'être une grande amoureuse, l'une de ces femmes pour qui les hommes conquièrent le monde".

Y- "Sais-tu, j'pense que tu s'rais mieux de chercher dans les Châtelaine".

Comme vous vous en doutez, nous ne prétendons pas avoir trouvé de réponses. Car "l'alphabétisation communautaire" a aussi ceci de particulier, qu'elle nous oblige, par sa dynamique, à nous réajuster chaque jour à de nouvelles situations, à inventer constamment nos outils d'apprentissage et nous confronter quotidiennement avec nos propres contradictions.

Et comme avec les adultes analphabètes, nous leur proposons de bâtir collectivement leur "programme d'apprentissage", nous nous proposons ici de chercher collectivement à même nos expériences, les pistes qui nous permet - tront de trouver des réponses.

THÈME 3: LES DIMENSIONS DE LA CULTURE POPULAIRE ET L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION

GROUPE: — COMITÉ DES ADULTES ÉTUDIANTS EN FRANÇAIS
— SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DE FORESTVILLE

SOUS-THÈME: LES APPRENANTS SONT LES ARTISANS DE LEUR PROPRE ALPHABÉTISATION: OMNIPRÉSENCE DU VÉCU CULTUREL DES APPRENANTS.

PRÉSENTATION: Diane Guérin, formatrice

Identification du groupe

— Service de l'éducation des adultes de Forestville

— Nombre d'intervenants:

5 salariées dans la région de Forestville.

— Nombre de personnes rejointes:

70 étaient inscrits en février 1984.

— Caractéristiques de la clientèle:

Mixte

De 19 à 60 ans

Assistés sociaux

Chômeurs

Travailleurs saisonniers

Milieu rural

— Liens avec le milieu: Comité des adultes étudiants en français

LES DIMENSIONS DE LA CULTURE POPULAIRE ET L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION

L'alphabétisation au pays des grands barrages

"Quand on sait pas lire, pis on sait pas écrire, on est tous pareils, on virailie tous dans le même pataugeage."

Jacques Duguay

Chose certaine, l'alphabétisation dans la région de Forestville, s'est introduite à l'intérieur d'une communauté, d'un milieu de vie dont les membres ont depuis longtemps, entre eux, des liens historiques et culturels.

Liens historiques: ils ont tous été marqués par les mêmes pages de l'histoire du Québec, de la distribution des terres de colonisation jusqu'aux chantiers des grands barrages. De plus, il y a toujours un membre du groupe qui connaît la petite histoire de l'autre, l'anonymat y étant très rare. S'il arrive un individu originaire d'une autre région, ...il ne tarde pas à brasser une ébauche de sa vie afin, semble-t-il, de prouver aux autres qu'il est comme eux.

Liens culturels: ils partagent tous les mêmes valeurs et vivent les mêmes problèmes économiques (bien-être social, chômage, travail saisonnier), les mêmes problèmes familiaux (familles nombreuses ou enfant de famille nombreuse, enfants éprouvant des difficultés à l'école). Par ailleurs, ils tentent de solutionner leurs problèmes en utilisant tous les mêmes moyens. Ainsi ils font appel à différentes ressources pour régler ces problèmes. Une organisation comme le Renouement conjugal solutionnera les problèmes matrimoniaux; le bingo éloignera la solitude; Rencontre permettra la croissance personnelle; le "ramancheur" et la surconsommation de soins et de médicaments rétabliront la santé.

Bien sûr, cette description est une caricature. Quelqu'un de Forestville pourra dire qu'il n'est pas un analphabète parce qu'il a déjà suivi une session de Renouement conjugal. Je veux simplement apporter des exemples clairs pour dépeindre une communauté dont *les membres se reconnaissent entre*

eux, empruntent la même démarche, un peu comme on pourrait décrire le client type d'une coopérative d'aliments naturels comme suit: vêtements de fibres naturelles préférablement mal ajustés pour celui qui le porte, pas de maquillage pour les femmes, petite sacoche pour les hommes, être végétariens en santé.

Dans cette région du Québec donc, les analphabètes forment une communauté très définie mais malheureusement silencieuse, secrète.

Intervient alors l'alphabétisation. Il est bien tentant pour un formateur comme nous et pour tous ceux qui structurent le cours de croire que nous venons de découvrir un groupe de gens à sauver et dont les valeurs sont à changer en faveur des nôtres, dont les objectifs à atteindre doivent s'approcher des nôtres. Nous sommes les purs, ils sont les tarés. Ce qui rend la tentation encore plus forte, c'est le comportement même des étudiants adultes. Généralement, ils ne sont pas fiers d'eux-mêmes, de leur histoire, de leur vécu quotidien, de leurs valeurs, de leur apparence. Ils cherchent donc à imiter les comportements de ceux qui ont la parole, de ceux qui jouissent de l'appui populaire.

C'est là que nous devons nous interposer. Nous devons refuser de les changer pour plutôt les aider à cheminer au rythme qu'ils auront déterminé, dans la voie qu'ils auront choisie, vers un but qu'ils se seront fixé.

Pour arriver à créer cette dynamique, il doit y avoir communication entre le formateur et les étudiants d'une part et absence de dirigisme du formateur d'autre part si ce n'est dans le sens du développement d'une plus grande autonomie.

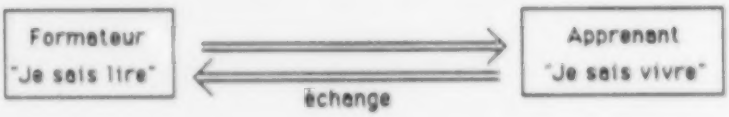
Une fois la communication établie, il ne tarde pas le moment où on voit apparaître les vrais problèmes que vivent les analphabètes. Les étudiants les identifient eux-mêmes; ils les mettent par ordre de priorité.

Pour agir sur ces problèmes, ils doivent sortir du silence, se structurer et intervenir auprès des gens et organismes qui les entourent. *Les étudiants de Forestville forment un comité* qui a pour mandat de leur permettre de s'affirmer

et de faire connaître à divers organismes le vécu et les craintes des analphabètes de notre communauté, de chercher des solutions aux problèmes que posent l'existence même de ces structures sociales.

Quand le comité des étudiants adultes en français de Forestville a rencontré les professeurs et la direction de l'école primaire que fréquentent leurs enfants, la nervosité de tout le monde était palpable. "Enfin! leur faire savoir que s'ils ne nous voient jamais à leurs réunions de parents, si on refuse toujours de les rencontrer, ce n'est pas parce qu'on n'aime pas nos enfants, c'est parce qu'on a peur, peur de se retrouver devant une feuille qu'on ne pourra pas lire, peur de devoir prendre la parole, peur de ne pas comprendre ce qui va être dit, *peur d'être jugé* sur notre manière de parler, de nous habiller. "C'est impressionnant un professeur; ça parle bien, c'est bien habillé."

Refuser de changer mais *s'affirmer*, voilà le défi que devaient relever les étudiants adultes en français de Forestville. Utiliser le potentiel de leur communauté pour le mettre au service de leur analphabétisme. N'ont-ils pas, à maintes reprises, fait preuve d'ingéniosité pour arriver à vivre sur la Côte-Nord? à y développer une culture qui leur est propre? à vivre une forme de solidarité originale? Il n'y a rien à changer, il n'y a qu'à définir, à prendre conscience, à affirmer, à être fier.



Quand les règles de ce jeu sont claires, le formateur vit un grand malaise parce qu'il se trouve devant l'inconnu. Il ne transmet plus, si ce n'est des notions théoriques de français. Il découvre, il compose, il invente des moyens d'orchestrer les besoins, les potentiels, les objectifs. Le formateur devient chef d'orchestre.

Pour qu'un musicien joue bien, il doit connaître son instrument, le maîtriser, l'aimer. Les analphabètes cesseront de l'être et de transmettre leur

réalité quand ils se seront définis comme individus et comme communauté, quand ils seront fiers de ce qu'ils sont et qu'ils l'affirmeront et l'imposeront à tous, à tous ceux "qui leur veulent du bien" mais qui les regardent avec peu de mépris ou de pitié à l'oeil ou à la lèvre. La fierté, c'est comme la liberté, ça ne se négocie pas, ça se prend, ça s'impose.

C'est à coup de "crist" et de "câlice" que la Côte-Nord s'est construite, pourquoi faudrait-il renier ce fait maintenant qu'il y a des trottoirs dans les villages?

Dire à son enfant "Je t'aime, mon amour" est-ce plus noble que de le garder à veiller avec soi tard le soir parce qu'il est un membre de la famille? Donner le village "Fisher-Price", est-ce une plus grande manifestation d'amour que de lui apprendre à poser un piège?

Quand on permet aux étudiants de s'affirmer, ils définissent les contenus d'apprentissage et, automatiquement, ces contenus correspondent à leur vécu culturel. "Je veux être capable de lire les recettes." Alors, Claudette donne sa recette de tourtière à Ghyslaine qui lui donne celle des galettes aux patates.

Dans le fond, la vie c'est comme une recette, les éléments de base sont les mêmes pour tous, c'est la façon de les utiliser qui relève de la culture.

THÈME 4: L'ANALPHABÉTISME: PROBLÉMATIQUE COLLECTIVE MAIS ENCORE...

TÉMOIGNAGE INDIVIDUEL: REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC

SOUS-THÈME: LA RESPONSABILITÉ COLLECTIVE: PLUS QUE GOUVERNEMENTALE, C'EST AUSSI CELLE DE L'ENSEMBLE DES INTERVENANTS SOCIAUX

PRÉSENTATION: Louise Miller, permanente

Identification du groupe

— Bien que ce témoignage soit individuel, Louise Miller travaille au Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec et a travaillé deux ans au Collectif d'Alphabétisation des détenus et ex-détenus.

— Nombre d'intervenants:
3 salariés
environ 20 bénévoles

— Caractéristiques de la clientèle:
Les groupes populaires qui sont membres du Regroupement

L'ANALPHABÉTISME: PROBLÉMATIQUE COLLECTIVE MAIS ENCORE...

Problématique collective...à prendre en charge collectivement

* Je désire d'abord préciser que mon intervention à l'intérieur de ce colloque ne rejoint pas nécessairement les positions du Regroupement sur la question et doit être retenue comme une intervention personnelle.

. . . . . .

L'analphabétisme: problématique collective. Bon. Enfin on le reconnaît ouvertement. Le gouvernement québécois a même fait de la lutte contre l'analphabétisme une priorité dans sa nouvelle politique en éducation permanente. On sait qu'il a d'abord tenté de minimiser le problème en jouant sur un sondage pour en réduire le nombre, mais il semble avoir rectifié ses positions, sa crédibilité étant largement contestée.

Peu importe le nombre, il y a trop d'analphabètes au Québec. Ceci dit, que fait-on maintenant pour corriger la situation? On alphabétise. Oui, c'est logique, mais comment? Et ce n'est pas tout! Il y a d'autres questions en suspens. Comment rejoindre les analphabètes, s'assurer qu'on peut les recevoir, s'assurer qu'ils peuvent venir sans être montrés du doigt, sans être ridiculisés par ceux qui les entourent, s'assurer aussi que leurs conditions de vie leur permettent de s'intégrer dans un processus de formation?

Peu importe ces questions en suspens, on alphabétise: c'est une priorité. On va donc demander à toutes les âmes de bonne volonté de se choisir un petit Chinois et de le sortir de sa misère. C'est simple, non? Loin de moi l'idée de ridiculiser tous ceux et toutes celles qui ont choisi de donner de leur temps pour aider un parent, un ami, un voisin ou un illustre inconnu à s'alphabétiser. Au contraire! Mais il me semble qu'une problématique collective doit être prise

en charge collectivement et une prise en charge collective doit être intégrée dans une stratégie globale où tous sont interpellés et ont un rôle, si minime soit-il, à jouer. Et *c'est sur cette prise en charge collective et sur cette stratégie globale que portera mon intervention.*

Bon. On va encore demander à l'"État Providence" de régler le problème. Eh oui, ...mais il ne sera pas le seul impliqué. Tous devrons l'être: l'école, le patronat, les syndicats et groupes populaires, les médias, les services sociaux ...et la famille. À des niveaux différents, bien sûr, mais de façon concertée, à l'intérieur d'une stratégie globale d'intervention.

Mais quel serait le rôle de chacun de ces intervenants?

a) Le ministère de l'Éducation

Le gouvernement a évidemment un rôle déterminant à jouer et ce rôle ne se limite pas à distribuer des subventions. Il doit d'abord et avant tout adopter une politique d'alphabétisation, politique élaborée avec les principaux partenaires intéressés. Une politique réaliste, qui prévoit une stratégie d'intervention à court , moyen et long terme. Parmi les éléments qui devraient être pris en considération dans la perspective d'une stratégie d'intervention sur plusieurs années, nous pouvons déjà souligner quelques dossiers sur lesquels le gouvernement devrait prioritairement se pencher avant de se lancer dans une action d'envergure:

— Si nous voulons lutter efficacement contre l'analphabétisme, une revision complète des programmes du primaire et du secondaire s'impose: de plus en plus de jeunes sont des analphabètes fonctionnels, souvent complets, malgré une présence scolaire de dix et onze ans. Ce n'est sûrement pas acceptable. Nous ne pourrons éliminer vraiment l'analphabétisme que si nous corrigeons les programmes scolaires qui permettent que l'école produise encore des analphabètes "scolarisés".

La nouvelle politique en éducation permanente a accordé une attention spéciale aux moins de 30 ans. Nous pensons ici aux mesures prévues

pour les jeunes décrocheurs. C'est évidemment un pas de l'avant, mais on oublie toutefois de souligner que ce programme n'est pas accessible aux jeunes analphabètes. Cette "réinsertion scolaire" ne touche que les jeunes aptes à être réintégrés au niveau secondaire.

De plus, si ces programmes semblent intéressants pour corriger un problème d'actualité, ils ne devraient cependant pas être maintenus à long terme. Le problème du "décrochage" illustre très bien l'échec des programmes scolaires actuels ...du moins pour une proportion importante de jeunes. Il est donc urgent de reviser les programmes des niveaux primaire et secondaire, tout comme une révision de l'organisation scolaire s'impose si l'on veut réellement éliminer ce problème du "décrochage". Il serait aussi important de ramener la notion de "l'école qui s'adapte à son milieu" plutôt que de maintenir ce qui semble actuellement être "l'enfant s'adapte à son école"!

— Avant de se lancer dans une action d'envergure, le gouvernement doit s'assurer que les ressources en place pour recevoir les analphabètes sont suffisamment développées et aptes à répondre aux besoins de ces derniers. De par l'expérience des groupes d'alphabétisation avec lesquels nous sommes régulièrement en contact, nous ne pensons pas qu'un groupe, organisme ou formateur puisse travailler efficacement et à pleine capacité avant au moins une année d'expérimentation de son approche pédagogique. De plus, la recherche et le développement du matériel pédagogique doivent occuper une place importante dans le travail des formateurs en alphabétisation. Nous n'avons pas encore trouvé de méthode pédagogique "miracle" en alphabétisation. Une méthode peut s'avérer extrêmement efficace dans un groupe et inapplicable dans un autre. Nous devons donc faire preuve de créativité et de souplesse.

  Tout ceci pour dire que, dans sa stratégie d'intervention, dans son plan de développement, le MEQ se doit de développer des ressources, mais non de façon anarchique. Il doit permettre le développement de la recherche et de l'expérimentation pendant une période de temps définie avec les intervenants, en offrant des garanties statutaires de survie et de

développement de façon à ce que les intervenants des deux réseaux puissent développer leurs programmes et activités d'alphabéti-sation, en soutenant les échanges et la concertation entre les intervenants des deux réseaux, en respectant la pluralité des lieux et des moyens de formation.

— Il faut aussi s'assurer que les analphabètes ont effectivement accès aux ressources. Ces derniers y auront accès dans la mesure où la responsabilité de la prise en charge sera collective, dans la mesure où ils n'auront pas à se cacher pour retourner aux études. Ceci implique donc une campagne massive de sensibilisation au problème. *Il faut qu'il soit aussi "normal" de s'inscrire à des ateliers d'alphabéti-sation qu'à un cours universitaire ou à un stage de formation professionnelle.* L'accessibilité n'est pas une question uniquement financière ou intellectuelle. C'est aussi une question sociale. Tant que nous n'aurons pas démystifié l'analphabétisme, tant que le problème sera individualisé, nous ne pourrons atteindre qu'une très faible partie des analphabètes. Tant qu'ils seront considérés par la population comme des marginaux, nous ne pouvons nous attendre à ce qu'ils se précipitent dans nos lieux de formation.

Bien des mesures peuvent aussi être envisagées pour faciliter l'accès à la formation pour les analphabètes, ne serait-ce que les programmes actuellement réservés au moins de 30 ans ou encore le congé-éducation, qui semble intéresser davantage le gouvernement fédéral que le provincial qui a pourtant la responsabilité du dossier de l'éducation. Parmi d'autres mesures envisageables, on peut aussi penser aux frais de déplacement, aux frais de gardiennage, etc.

La responsabilité de l'état, en particulier du MEQ, est donc plus vaste que ce qu'il semble prêt à assumer actuellement en s'imposant une priorité sans articulation autre qu'un développement de nouveaux organismes et l'injection de fonds supplémentaires.

Si le MEQ désire que sa nouvelle priorité à l'alphabétisation demeure crédible, il se doit donc de proposer, le plus tôt possible, sa politique d'alphabétisation et les moyens qu'il entend prendre pour éliminer l'analphabé-

tisme au Québec. Il doit assumer le leadership dans la lutte contre l'analphabétisme et s'associer tous les partenaires sociaux touchés par ce problème ou impliqués dans la lutte.

b) Les intervenants en alphabétisation

Qu'ils soient du réseau public ou du réseau des groupes populaires, les intervenants en alphabétisation devront orienter leurs actions de façon à répondre rapidement à une demande de plus en plus importante.

Ils doivent donc se préparer à ouvrir leurs portes et à multiplier leurs activités ...dans la mesure où ils seront soutenus par une politique en alphabétisation et un financement adéquat. Les intervenants des deux réseaux seront le fer de lance de la politique d'alphabétisation. Ils ont donc leur mot à dire dans son élaboration. Parce que directement liés aux besoins des apprenants, ils auront à élaborer une stratégie d'intervention à proposer à l'état et devront donc instaurer des mécanismes de concertation et d'échange pour ce faire.

Le défi est grand et la tâche ne sera pas facile. D'une part, les formateurs du réseau public devront se donner les structures nécessaires pour s'assurer qu'ils seront, non seulement partie prenante au dossier, mais les intervenants privilégiés du réseau public dans la concertation et dans l'élaboration de la politique.

Les groupes d'alphabétisation, eux, devront lutter pour que leur autonomie soit respectée et pour que la concertation se fasse sur une base égalitaire, consultation et concertation n'étant pas des synonymes. De plus, la diversité des modèles de formation et organisationnels des groupes d'alphabétisation étant liée directement à l'autonomie de ces groupes, une politique d'alphabétisation devra respecter ces structures démocratiques que les citoyens se sont données. La concertation ne devra donc pas tendre vers un modèle unique pour l'alphabétisation mais intégrer et respecter la diversité des lieux de formation.

Dans la perspective d'une action d'envergure en alphabétisation, les intervenants des deux réseaux devront mettre un accent de plus en plus marqué sur la question de la formation des formateurs. Si le bénévolat peut être envisagé pour soutenir le travail de formation, nous ne pensons pas qu'il soit la clef d'une action d'envergure. Si tous peuvent collaborer à une action d'alphabétisation, tous ne peuvent cependant pas alphabétiser. Un analphabète complet, et même fonctionnel, ne peut être alphabétisé en quelques semaines. C'est une démarche qui peut se poursuivre parfois pendant plusieurs années, à moins qu'ils puissent bénéficier d'un congé-éducation avec solde, et les apprenants ont besoin de la sécurité offerte par une équipe stable, expérimentée et compétente. Il sera donc essentiel de bien situer les rôles de chacun, formateurs, bénévoles et organismes du milieu.

c) Patronat et syndicats

Dans le document "Apprendre: un défi pour la vie", le jury consultatif national sur le congé de perfectionnement (fédéral!!!) ramène la notion du congé-éducation. Le patronat et les syndicats considèrent que la lutte contre l'analphabétisme doit se concrétiser rapidement à travers différents programmes gouvernementaux.

Peu de gens le savent ou l'admettent, mais beaucoup de travailleurs, syndiqués ou non, sont analphabètes. Ces travailleurs, de peur de perdre leur emploi, ne s'afficheront sûrement pas dès demain. Il faudra donc que les employeurs prennent conscience de cette réalité, s'ouvrent aux difficultés vécues par ces travailleurs et acceptent de prendre les mesures néces-saires pour faciliter leur accès à la formation.

Quant aux syndicats, ils devront sensibiliser leurs membres au problème et intégrer à leurs revendications des mesures d'accès à la formation pour les analphabètes, la mesure idéale étant évidemment le congé-éducation avec solde. Leur responsabilité ne se limite cependant pas aux revendications. Ils devront aussi se remettre en question, ne serait-ce qu'en revisant leurs moyens de formation et d'information. Ils devront donc vérifier régulièrement leur approche en information et l'adapter à la réalité de leurs

membres. Que ces derniers soient ou non des analphabètes, il n'en demeure pas moins qu'on s'éloigne de plus en plus de la population en utilisant des jargons super-spécialisés, super-sophistiqués. On accorde aujourd'hui beaucoup plus d'importance à la justesse du mot utilisé et à la place de la virgule dans la phrase qu'à l'impact du message sur un public large.

d) Les médias

Les médias ne devront pas être des lieux de formation mais des moyens d'information et de sensibilisation. Ils devront donc mettre de l'avant la politique d'alphabétisation et soutenir la ou les programmes de recrutement. Ils auront pour mandat de "démystifier l'analphabétisme" en sensibilisant le public au problème et en présentant les ressources offertes.

Quant aux médias écrits, nous pensons qu'ils peuvent devenir des "stimulants" pour les apprenants. Au Nicaragua, certains journaux consacrent une page aux apprenants en alphabétisation. Cette page les informe dans un langage simple, accessible et ouvre aussi la porte à leurs écrits. Pourquoi ne pas envisager une telle ouverture des médias locaux, régionaux et nationaux?

e) Groupes populaires, services sociaux, etc.

Tout comme les syndicats, ils devront avant tout mettre un accent sérieux sur leur approche en information. De plus, étant très proches de la réalité de leur milieu, ils devront avoir le souci de l'identification des analphabètes et de la référence aux activités d'alphabétisation qui leur sont offertes.

f) Famille, ami, voisin, etc.

L'intervention du proche entourage des analphabètes ne peut être envisagée que si les médias remplissent adéquatement leur mandat d'information sensibilisation. Il nous semble évident que ce sont les "proches" des analphabètes qui sont le plus en mesure de les stimuler, de les inciter à

s'inscrire dans une démarche de formation. Ce sont évidemment les meilleurs "dépisteurs" et ils peuvent aussi devenir des soutiens techniques pour les apprenants inscrits à des activités de formation. Les organismes alphabétiseurs doivent donc les impliquer dans la démarche d'alphabétisation et leur fournir les moyens et le soutien nécessaires afin qu'ils puissent aider leurs "proches" dans leur démarche.

Conclusion

Ce sont donc des pistes qui illustrent ma perception de ce que devrait être une prise en charge collective pour lutter efficacement contre l'analphabétisme. Il est bien évident que ces pistes sont présentées de façon très large et gagneraient à être élaborées davantage. Ce que j'ai voulu démontrer dans cette présentation, c'est la nécessité d'une stratégie d'intervention interpelant l'ensemble de la collectivité pour lutter contre le problème de l'analphabétisme.

La nécessité d'une politique claire d'alphabétisation et d'un ensemble de modalités à définir pour une stratégie d'intervention à court, moyen et long terme me semble essentielle. Il ne suffit pas de reconnaître le problème. Il ne suffit pas , non plus, de lui accorder une priorité. Il faut s'assurer d'obtenir des résultats positifs en se fixant des objectifs réalistes et en impliquant l'ensemble de la collectivité.

THÈME 4: L'ANALPHABÉTISME: PROBLÉMATIQUE COLLECTIVE MAIS ENCORE...

GROUPE: LES HABITATIONS JEANNE-MANCE (C.E.C.M.)

SOUS-THÈME: UNE EXPÉRIENCE FAITE AUX HABITATIONS JEANNE-MANCE

PRÉSENTATION: Johanne Jasmin, formatrice
Fernand Benoît

— Les Habitations Jeanne-Mance (C.E.C.M.)

— Nombre d'intervenants:
1 formateur (salarié)

— Nombre de personnes rejointes:
7 personnes

— Caractéristiques de la clientèle:
Groupe communautaire

— Liens avec le milieu:
Structure communautaire

L'ANALPHAÉTISME: PROBLÉMATIQUE COLLECTIVE MAIS ENCORE...

Alphabétiser en milieu de vie, c'est...

Une démarche d'alphabétisation communautaire aux habitations Jeanne-Mance

Au coeur du quartier Centre-sud de Montréal, les Habitations Jeanne-Mance (le Plan Dozois des années 50...)! Des centaines de familles et de personnes seules y habitent. Des arbres, des aires de jeux, un jardin communautaire: une ville! Mais une ville où sévit un chômage endémique, où les prestations de bien-être social secourent une bonne partie de sa population, où les familles monoparentales sont nombreuses, où...le taux d'analphabètes est élevé!

D'octobre 1983 à janvier 1984, quatre rencontres sur place avec l'animatrice communautaire des Habitations (Marguerite Fisher) et une, deux ou quatre personnes assez actives dans le milieu et qui peut-être viendraient elles-mêmes à des sessions de "recyclage". Objectif des rencontres: comment sensibiliser la population du "Plan" aux nécessités de l'alphabétisation et mettre à contribution les personnes du milieu qui y croient.

Premier problème: les personnes "assez actives dans le milieu" ne sont pratiquement jamais les mêmes d'une rencontre à l'autre. Et dans la plupart des cas, il ne s'agit pas d'un manque de disponibilité physique, c'est d'un manque de disponibilité psychologique et émotive dont il s'agit surtout: insécurité face à tout incident de la vie quotidienne, instabilité dans ses réactions.

Malgré tout, l'idée fait son chemin. On parle de recyclage dans certains blocs à appartements. Mais le bouche à oreille nous rapporte surtout des phrases telles: "On n'a pas besoin de ça"; "on se débrouille sans ça", etc...

Bon! On décide de frapper le grand coup! On organise une soirée sur les besoins de recyclage mais avec la présence d'un personnage connu et

apprécié par la population du Plan. Devant une tâche immédiate à remplir, un petit noyau de trois à quatre locataires élabore une "stratégie" pour publiciser la venue du journaliste Claude Poirier, de CKVL, qui viendra témoigner de l'importance de lire et d'écrire dans notre société actuelle. En tant que formatrice-animatrice (Johanne Jasmin), je me joins alors au groupe et rédige un "journal de bord", dont voici de larges extraits.

Le 28 février

Nous discutons des moyens à mettre en branle pour aller chercher les analphabètes résidant aux Habitations. Chacun se propose de communiquer avec les gens qui leur sont le plus proche pour tenter de les convaincre de venir à la soirée Claude Poirier et ensuite de s'inscrire aux cours.

Lise propose de se costumer et d'organiser une fête afin de "réveiller les gens" et de leur faire prendre conscience de leurs problèmes causés par l'analphabétisme. Cette proposition est rejetée par les autres locataires qui se disent très gênés par ce genre de manifestation.

Thérèse propose de parler du projet à chaque responsable du babillard dans les tours et les petites maisons. Cette proposition est acceptée à l'unanimité.

Les locataires décident de travailler par groupes de deux personnes afin d'être plus efficaces. Ils se distribuent les tâches pour l'affichage de la première séne d'annonces de la soirée Claude Poirier.

Je les encourage, pour ma part, à penser à des stratégies pouvant décider les autres locataires des Habitations à venir participer au projet d'alphabétisation: ce sont eux les meilleurs animateurs du Plan car ce sont eux qui connaissent le mieux le comportement d'un analphabète.

Le 6 mars

Nous faisons un compte rendu de la semaine. La première série d'annonces a été affichée et les locataires ont essayé de sensibiliser leurs voisins à

la soirée Claude Poirier ainsi qu'au projet d'alphabétisation. Ils sont très satisfaits de la collaboration des responsables des babillards. Ils concluent cependant que c'est très difficile d'accomplir cette tâche d'animation car certains locataires des Habitations sont agressifs et ne sont pas prêts d'être amadoués...

Nous avons également la visite de Lise, locataire aux Habitations de Rivière-des-Prairies qui est présentement en cours d'apprentissage dans un groupe d'alphabétisation communautaire de la C.E.C.M. Elle vient nous parler de son expérience dans son milieu et nous livre un témoignage très riche sur toutes les démarches et les luttes qu'elle a dû mener pour arriver à ses fins. Après avoir fait débloquer le projet d'alphabétisation dans son milieu, elle s'est attaquée à d'autres projets communautaires: garderie, terrain de jeux. En définitive, elle a été un excellent catalyseur pour les membres du projet d'alphabétisation des Habitations Jeanne-Mance ainsi qu'une excellente renforçatrice.

Le 13 mars

Nous vérifions l'affichage de la deuxième série d'annonces: la tâche a été exécutée. Selon les participants au projet, les locataires ne se laissent pas facilement convaincre et ne sont intéressés ni à la soirée ni au projet.

Pour ce qui est de la préparation de la soirée Claude Poirier, après vérification, tout est fin prêt. Chacun s'est très bien débrouillé pour atteindre son objectif de travail et terminer à temps. Les résultats positifs sont là pour en témoigner.

Le 14 mars

Claude Poirier est venu témoigner de la nécessité d'apprendre à lire et à écrire et des nombreuses possibilités qui nous sont offertes lorsqu'on possède ces outils.

L'animateur Gilles Proulx, de CKVL, a interviewé Lise, des Habitations de Rivière-des-Prairies et Roger, ex-analphabète, sur leur expérience per-

sonnelle. Pour ma part, j'ai répondu à des questions touchant évidemment l'analphabétisme.

À la fin de la soirée, il y a eu le goûter, organisé par les membres du projet. Quelques personnes se sont inscrites pour les cours.

Le 20 mars

C'est le grand jour! C'est notre première rencontre pour commencer l'activité d'alphabétisation. Ils sont assis aux quatre coins de la pièce, gênés mais souriants. Ils ne se parlent presque pas et attendent vraisemblablement que je leur adresse la parole. Madame Gagnon, responsable de l'appartement, tente d'amorcer une conversation sur un ton très enjoué mais personne ne semble intéressé par ses avances.

Je décide donc de leur souhaiter la bienvenue "chez eux" car je leur explique que je me perçois plutôt comme une visiteuse qu'une enseignante. J'ai l'impression que je suis venue rencontrer de vieilles connaissances et que je ne suis pas ici pour travailler. En retour, ils répondent qu'ils n'ont pas la crainte d'être à l'école avec une "maîtresse" mais qu'ils ne savent pas exactement ce qui les attend. Pour contrer leur anxiété, je les fais verbaliser sur leurs pensées, leurs attentes et leurs craintes. Une constante se fait entendre: ils ne veulent pas être ridiculisés comme ils l'ont été à l'école et ne veulent pas connaître l'échec.

À la mi-temps de la soirée, quelqu'un propose de prendre une pause-café. Lise et Gérard se chargent d'organiser le tout.

Durant la pause-café, les gens se rapprochent autour d'une table et parlent encore plus volontiers d'eux-mêmes.

Je ne signale pas la fin de la pause-café car ils semblent plus à l'aise pour discuter en période de "récréation" qu'en période de "classe".

À la fin de la soirée, lorsque j'avertis qu'il est temps de quitter le logement, tous sont fort surpris que le temps ait passé si vite.

Avant de se quitter, Lise décide de téléphoner à Françoise pour s'informer des causes de son absence.

Tout au long des échanges, j'ai pu recueillir les détails suivants: Thérèse et Pierrette sont analphabètes pures. Lise, Émilienne et Gérard écrivent, selon eux, au son.

Thérèse veut apprendre à écrire une lettre à sa fille et des messages téléphoniques et lire la Bible. Pierrette aimerait se débrouiller seule pour les chèques et les formulaires. Lise ne voudrait plus dépendre de son mari pour les chèques, les lettres, les formulaires et la liste d'épicerie. Emilienne voudrait remplir seule ses formulaires. Gérard dit avoir de sérieux problèmes avec les chèques et les formulaires. Tous ont également mentionné avoir des hésitations à différents niveaux avec l'argent, le calcul et le système métrique.

Après leur départ, je m'interrogeais à leur sujet et je leur posais mentalement cette question: "Et ce vieux rêve qui dort en toi, que tu caresses depuis des années, qui se déroule dans ta tête comme un vieux film, quand m'en parleras-tu pour enfin le réaliser?"

Le 22 mars

Lucien vient nous rendre visite: il est là "juste pour faire un tour, pour voir". Il est analphabète pur et revient d'un long périple qui l'a mené d'échec en échec: il a tenté à plusieurs reprises d'apprendre à lire et à écrire avec des personnes différentes mais sans succès. Il est fortement convaincu qu'il ne réussira jamais à lire et à écrire. Tout ce qui l'honore, selon lui, c'est de savoir signer son prénom et son nom de famille en lettres attachées.

Nous nous installons donc pour notre activité. Je leur dis qu'aujourd'hui, nous commençons à lire et à écrire. Je commence donc par les voyelles, en les présentant l'une après l'autre. Nous faisons beaucoup d'exercices de discrimination auditive, en repérant chaque voyelle, c'est-à-dire chaque son, à l'intérieur d'un mot connu. Ensuite, j'écris chaque lettre au tableau en script et en cursif. Nous passons finalement à la lecture...

Nous enchaînons donc avec des exercices de discrimination visuelle. Chacun vient écrire son prénom au tableau: dans un premier temps, nous repérons les lettres, c'est-à-dire une des six voyelles apprises et dans un deuxième temps, nous analysons le son produit par cette lettre. Ils constatent donc qu'une lettre ne représente pas toujours le même son et qu'il faut être très prudent face à ce piège.

Comme second exercice, chacun vient écrire son nom de famille et les autres doivent découvrir la graphie associée au son étudié.

Comme troisième exercice, j'écris des noms de rue du quartier et nous répétons le même procédé.

À la fin de l'activité, tous sont épuisés mais se disent satisfaits de leur performance.

Le 29 mars

Nous commençons l'activité en revisant les six voyelles et le "r". Tous comprennent bien et Gérard m'apprend qu'ils ont formé la "gang à Gérard". Après les cours ou durant les autres jours, Lise, Rachel, Pierrette se réunissent chez Gérard pour pratiquer ce qu'ils ont appris au cours antérieur. Certains locataires ou des connaissances vivant à l'extérieur des Habitations viennent se joindre au groupe pour travailler.

Le 5 avril

Nous prenons la pause-café et une discussion s'amorce autour du problème de ne pas savoir lire et écrire. Lucien relate avoir perdu des "belles jobs payantes" parce qu'il ne savait ni lire ni écrire. Pierrette se dit très gênée et complexée de ne pas savoir lire ni écrire et surtout lorsqu'elle se retrouve devant des gens qui eux savent lire et écrire: elle a toujours l'impression que tout le monde sait qu'elle ne sait pas. Gérard se dit frustré d'avoir été traité d'arriéré, durant son enfance à l'école. Encore aujourd'hui, il en porte les séquelles. Je leur demande alors quel serait le vieux rêve qu'ils pourraient réaliser, lorsqu'ils sauront lire et écrire.

Lucien répond qu'il ne serait plus gêné pour dialoguer ou qu'il serait plus à l'aise, à l'intérieur Plan, pour saluer ses voisins. Gérard aimerait avoir un groupe d'étudiants jeunes ou adultes à qui il pourrait transmettre son savoir. Pierrette manifeste le désir de fréquenter un groupe d'handicapés moteurs (elle est elle-même handicapée motrice, en chaise roulante), pour participer à des activités adaptées. Roger croit qu'il pourrait trouver un travail adéquat où on le respecterait car il a déjà perdu plusieurs fois son emploi parce qu'il était analphabète. Aujourd'hui, il est initié au code et peut mieux se débrouiller. Rachel, âgée de 71 ans, se dit trop vieille pour rêver: elle ne veut rien faire en particulier.

Nous continuons la conversation sur ce sujet et je leur demande s'ils se croient capables de réaliser leur projet: ils répondent qu'ils n'y ont jamais pensé. Je leur tends la perche, en les incitant à penser à des moyens pour arriver à leur fin.

Nous poursuivons l'activité en testant leurs connaissances en calcul. Lucien peut à peine additionner et ce, sans retenue. Rachel connaît l'addition, la soustraction et la multiplication; elle ignore la division. Gérard connaît l'addition et la soustraction; il maîtrise mal la multiplication et ignore la division. Pierrette ne sait rien. Roger connaît à peine l'addition simple. Nous faisons donc une revision de l'addition simple et de l'addition avec retenue.

Le 10 avril

Avant de commencer l'activité, Lucien nous informe qu'il a pris contact avec un jeune homme analphabète, résidant aux Habitations et qu'il croit l'avoir convaincu de venir au groupe. Gérard aussi nous amènera un jeune homme ayant des problèmes de lecture: il croit qu'il viendra au prochain cours.

Après les exercices de discrimination auditive, Lucien sort sa feuille de temps (il est concierge aux Habitations) et demande si on peut utiliser les mots inscrits sur ce papier, comme exercice de lecture: tout le groupe est d'accord.

À la pause-café, Lucien me dit que son patron des Habitations lui a demandé de remplir sa feuille de temps tout seul maintenant; il est craintif car il

a peur de ne pas en être capable. Je lui suggère de se faire un modèle et que ce modèle, une fois compris, lui servira d'exemple pour les semaines à venir. Lucien aime la proposition mais il n'est pas sûr de lui.

Je leur parle alors de l'idée de faire un vidéo avec Fernand Benoît, ayant pour but d'informer d'autres analphabètes résidant dans des H.L.M. comme la leur afin de les sensibiliser aux services offerts par la C.E.C.M. pour apprendre à lire et à écrire. Ils sont tout de suite emballés et les idées pour créer le vidéo ne tarissent pas.

Le 12 avril

Nous prenons la feuille de temps de Lucien et travaillons à partir de cette dernière. Lucien dit alors avoir rempli seul sa feuille de temps pour cette semaine et que ce n'est vraiment pas compliqué.

À la pause-café, nous discutons du contenu du vidéo. Ils veulent bien participer mais leur plus grande crainte est de passer à la télévision. Ils sont cependant persuadés que leur témoignage aidera sûrement d'autres qui sont dans leur cas.

Lucien veut absolument qu'on aille chez lui pour montrer qu'on peut se débrouiller sans savoir lire et écrire mais que c'est difficile et qu'on doit toujours recourir à des béquilles pour s'en sortir.

Gérard propose qu'on vienne filmer sa "gang" pendant qu'ils travaillent tous ensemble.

Pierrette et Jean-Jacques (qui entretemps a décidé de poursuivre les cours avec le groupe) veulent montrer que, même analphabètes, on peut avoir des loisirs intéressants: Pierrette fait de la peinture sur tissus et Jean-Jacques de la photographie.

Le 24 avril

Durant l'activité de lecture, Lucien et Pierrette réalisent que c'est la première fois de leur vie qu'ils peuvent lire avec peu d'hésitation: c'est un grand événement et Lucien a les larmes aux yeux.

À la pause-café, nous discutons des différents modèles de vie de couple: le mariage, le concubinage, la commune et les partenaires ne vivant pas sous le même toit. Lucien, par ses idées progressistes, choque les membres du groupe. Jean-Jacques fait bifurquer la conversation vers la religion mais personne ne veut parler de ce sujet "dépassé", selon Gérard.

Le 26 avril

Rachel a décidé de quitter le groupe, selon Gérard, car quelqu'un dans le Plan lui a dit qu'elle était trop vieille pour prendre des cours.

Le 1er mai

Rachel est finalement revenue: Gérard est allé la voir pour la convaincre qu'on peut apprendre à tout âge.

Le 3 mai

C'est soir de tournage. Tout a fonctionné merveilleusement. Les participants ont pu réaliser leur projet à leur goût: ils ont dit ce qu'ils voulaient. Bravo!... Ce sera sûrement un témoignage très intéressant.

Le 4 mai

Autre jour de tournage. Encore une fois, tout s'est bien passé.

Après le tournage du vidéo, nous prenons une pause-café et les membres du groupe se disent surpris d'avoir traversé avec une telle aisance, cette nouvelle expérience. Ils prenaient conscience qu'ils pouvaient faire plus que ce qu'ils s'imaginaient.

Le 15 mai

Les membres du groupe s'inquiètent sur la possibilité de la continuité de ce cours en septembre. Lise et Lucien disent que s'ils ne demandent pas à la C.E.C.M. la poursuite du cours, personne ne le fera à leur place. Gérard et Lise se proposent comme émissaires auprès de la C.E.C.M. pour reprendre le cours en septembre.

Le 17 mai

Je m'entretiens avec Gérard au sujet de son rôle de "soutien pédagogique" et il est d'accord avec la proposition: il devra montrer l'heure à un jeune homme qui a souffert d'un traumatisme crânien et qui travaille présentement dans un atelier d'un centre de réadaptation.

Le 22 mai

Le groupe veut faire un atelier d'écriture. Nous nous référons encore une fois à notre liste d'alimentation ainsi qu'aux jours de la semaine. Un participant va écrire un mot au tableau et le groupe le corrige.

À la pause-café, chacun est surpris de ses exploits en écriture. Lucien et Pierrette sont encore sous le coup de l'émotion: être capables d'écrire après si peu de temps.

Nous continuons la conversation, jusqu'à la fin du cours, sur les avantages de l'écriture dans notre vie de tous les jours. Lucien dit que ça lui donne la force et le courage de parler au monde maintenant: il ne craint plus de faire rire de lui et de passer pour un arriéré. Il ne sait pas beaucoup écrire encore mais ça lui donne confiance de savoir qu'il peut.

Lise dit se sentir moins dépendante de son mari. À cause de son cours de relations humaines qu'elle prend en même temps que son cours de "rattrapage", elle se sent plus portée vers les autres et maintenant capable de les aider et de leur parler gentiment.

Rachel dit ne pas connaître les avantages de l'écriture: elle est trop vieille pour ça.

Gérard dit être venu pour sa femme Pierrette: il ne voit aucun avantage à mieux écrire. (!).

Pierrette, pour sa part, est heureuse de savoir qu'elle peut écrire. Elle a de la difficulté mais le principal est qu'elle peut. "Ça aide à sortir de toi", dit-elle.

Rapport d'évaluation

L'alphabétisation doit sortir du confort douillet et sécurisant des écoles et aller s'installer chez l'analphabète, dans sa cuisine, s'il veut bien la recevoir. Ce n'est plus alors une question de sous pour faire avancer l'éducation mais un changement de mentalité, une ouverture d'esprit.

Suite à mon expérience en alphabétisation communautaire aux Habitations Jeanne-Mance, je demeure persuadée que cette approche est une alternative à ne pas rejeter.

Alphabétiser dans un cadre scolaire, c'est une chose; alphabétiser chez les gens, c'en est une autre...

Les gens inscrits au projet d'alphabétisation ne seraient jamais venus à un centre de formation pour adultes. J'y ai rencontré des personnes frustrées par leur expérience scolaire, inconscientes de leur potentiel et incapables de se tendre le cou pour voir de l'autre côté de la clôture.

En phase d'animation, tous étaient hésitants à livrer leurs "bonnes" idées, à prendre des décisions: ils n'étaient jamais certains d'avoir le ton juste, d'être bien compris. Pourtant, ils étaient les piliers du projet, les catalyseurs au sein de leur groupe social et fortement convaincus que l'activité d'alphabétisation devait démarrer le plus tôt possible.

Après avoir tenté de peine et de misère de recruter le plus de monde possible, ils se sont presque retrouvés seuls pour débuter; ils n'avaient cependant pas perdu leur dynamisme.

Durant l'activité, semaine après semaine, chacun s'est mis à se transformer au gré du temps. L'un après l'autre, ils sont devenus des organes de transmission dans le groupe et dans leur milieu: ils ont continué à parler du projet avec encore plus de conviction aux locataires du Plan, ils ont amené de nouveaux participants au projet, ils sont sortis de leur communauté pour mettre le nez dehors et amoindrir leur peur de l'inconnu, ils ont développé d'autres facettes de leur personnalité et ils ont surtout découvert que concrétiser un vieux rêve, n'était pas une utopie. Ils ont saisi qu'ils faisaient partie d'un groupe social et que leur contribution positive ne pouvait qu'enrichir tous et chacun.

C'est alors que, petit à petit, leur groupe social a changé de dimension: le cadre s'est élargi. Ce n'est plus uniquement la famille qui devient bénéficiaire de leur changement mais le voisin d'à côté, puis celui de l'autre côté, puis...

Avant le projet d'alphabétisation, tous vivaient plus ou moins en réclusion. Malgré cela, ils ont bâti une dynamique de groupe qui a enrichi tous les membres du groupe et qui a permis à chacun de s'imposer comme individu unique. Au début des rencontres, tous parlaient en même temps. Puis, peu à peu, un code s'est installé: à chacun son droit de parole. Tout doucement, chacun a pris sa place et un réseau d'entraide s'est établi; tous et chacun ont mis leurs talents en disponibilité pour dépanner et enrichir la vie du groupe.

Au niveau des apprentissages, chaque apprenant a fait un pas énorme car aux dires de tous, ils n'avaient pas à faire face à l'échec scolaire: ils étudiaient chez eux. Etre chez soi pour apprendre, c'est être comme en famille sans crainte de représailles.

Avant été considérés comme des arriérés à l'école, ils se retrouvent aujourd'hui, chez eux, capables d'apprentissage: peut-on trouver situation plus valorisante?

Après avoir franchi cette première étape, ils attendent avec impatience la seconde car elle leur réserve encore un monde de défis...surmontables!

En guise de conclusion...provisoire

Bien sûr, l'activité se poursuit et le groupe d'apprenants s'apprête à utiliser "son" vidéo à des fins de sensibilisation aux Habitations Jeanne-Mance (cette ville de 2000 habitants) mais également dans d'autres milieux de vie!

Nous n'aimerions retenir pour l'instant que quelques "tendances fortes" de ce projet d'alphabétisation communautaire. Aux différentes phases du projet, les personnes du milieu se sont impliquées dans une démarche de sensibilisation: dès le départ, et en quelques semaines, les locataires ont su que des activités de "recyclage" pourraient se dérouler chez eux. En prévision de la "soirée Claude Poirier", des gens du milieu ont dessiné des affiches (quelqu'un a même fait une caricature de l'invité spécial), d'autres ont distribué des "annonces", enfin, le groupe d'apprenants a tenu à participer directement, en donnant leurs idées et en payant de leur personne, à la fabrication d'un vidéo qu'ils veulent présenter eux-mêmes aux différents publics dont ils connaissent bien la psychologie.

Le recrutement s'est fait et continuera à se faire par la force de témoignages vécus de la part des apprenants qui font état de ce qu'est réellement une activité d'alphabétisation chez eux et à quels besoins réels et concrets cette activité veut répondre. Ce n'est pas vaguement pour savoir lire, écrire et compter mais pour remplir sa feuille de temps et pour faire son épicerie sans le secours de son mari!

Toute l'intervention pédagogique est orientée non seulement sur l'apprenant mais sur le groupe, sur la dynamique du groupe aux multiples interventions: échanges d'informations, d'idées, de points de vue, décisions collectives pour une action à entreprendre...

Une autre "tendance" qui nous apparaît primordiale: le transfert de responsabilités. Ainsi, Gérard a formé "sa gang" et entre les périodes de

l'activité, il réunit ses collègues et les fait pratiquer tout en apportant son support pédagogique. Quel merveilleux renforcement des connaissances soutenu par un "pair". Quant au vidéo, ils ont tenu à dire "ce qu'il y aurait dedans! Ce ne sera pas un vidéo "sur" les analphabètes mais un vidéo "fait" par des analphabètes convaincus de l'utilité des apprentissages qu'ils font.

Enfin, notons que cette approche demande à l'intervenante de se situer au coeur du groupe en situation d'apprentissage. D'être aussi "égale" que les autres dans sa relation. Ceci ne peut se faire par simple "bonne volonté" mais par une acceptation inconditionnelle de la culture du groupe et de son milieu de vie.

THÈME 4: L'ANALPHABÉTISME: PROBLÉMATIQUE COLLECTIVE MAIS ENCORE...

GROUPE: LA MAISON ALPHA, MAGOG

SOUS-THÈME: LE COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION DES TRAVAILLEURS
ESSAIS D'ALPHABÉTISATION EN MILIEU DE TRAVAIL
UNE EXPÉRIENCE DE RECRUTEMENT EN MILIEU DE TRAVAIL

PRÉSENTATION: Jean-Claude Lavoie, directeur

Identification du groupe

— Le Collectif d'alphabétisation des travailleurs (La Maison Alpha) OVEP
Groupe régional (Estrie)

— Nombre d'intervenants:
6 salariés
5 bénévoles

— Nombre de personnes rejointes:
Environ125 participants par semaine dans les villes de Magog et de Sherbrooke

— Caractéristiques de la clientèle:
Une forte majorité de travailleurs en usine

— Liens avec le milieu:
La Maison Alpha entretient des liens avec tous les groupes et institutions du milieu ainsi qu'en milieu de travail où elle recrute des participants dans plusieurs dizaines d'usines de la région.

Recherche sur l'analphabétisme en milieu de travail

1. Présentation

Un groupe de vingt travailleurs analphabètes et une douzaine d'entreprises ont participé à cette étude exploratoire qui identifie les racines, les causes et les effets de l'analphabétisme en milieu de travail. Elle expose les problèmes relatifs à la méconnaissance du code et les stratégies que développent les travailleurs pour déjouer les situations où la capacité à lire et à écrire s'avère indispensable à l'occupation d'un emploi. Elle confirme ensuite d'un point de vue industriel les difficultés engendrées par l'analphabétisme et présente les problèmes de l'employeur face à ce phénomène.

Finalement elle permet d'analyser les pertes socio-économiques reliées à ce problème social grave et d'en évaluer les implications au niveau de la conservation des emplois et de l'érosion générale des conditions de travail.

2. Méthodologie

Postulat de base

Le concept de la double marginalisation vécue au plan social et accentuée de façon dramatique par les difficultés en milieu de travail où l'individu lutte pour la survie des siens constitue le postulat de base à l'origine de la recherche.

Les objectifs

- Définir les racines de l'analphabétisme chez les travailleurs.
- Étudier les causes et les effets de l'analphabétisme en milieu de travail
- Analyser les pertes socio-économiques directement liées au phénomène de l'analphabétisme (conflits, accidents, pertes et gaspillages, refus de promotion, etc.).

Échantillon

Lors de la sélection des sujets une définition simple de la personne analphabète a été retenue, soit un individu ne sachant ni lire, ni écrire.

Sans égard au sexe, vingt travailleurs-euses analphabètes furent recrutés dans les groupes d'alphabétisation de la région. Ont été privilégiées dans ce recrutement les personnes ne connaissant pas l'alphabet au complet lors de leur inscription au centre alpha, soit près de quatre-vingts des répondants.

Répartition en fonction de l'âge

Âge	Fréquence	Pourcentage
16 - 25 ans	1	5 %
26 - 35 ans	3	15 %
36 - 45 ans	9	45 %
46 - 55 ans	4	20 %
56 - 65 ans	3	15 %
	20	100 pourcent

Ainsi vingt pour cent des sujets ont moins de trente-cinq ans et pour soixante-cinq pour cent, l'âge est inférieur à quarante-cinq ans. Quatre-vingt-cinq pour cent de l'échantillon n'a pas encore atteint l'âge de la pré-retraite...

Le groupe comprend seize hommes et quatre femmes. Le nombre restreint de femmes s'explique par la lourdeur de la charge au foyer se superposant à la charge de l'emploi quotidien et au temps limité qu'elles peuvent consacrer aux activités éducatives.

Quatorze personnes sont mariées et vivent en famille avec un conjoint sachant lire dans soixante-cinq pourcent des cas. La famille comprend en moyenne 2,3 enfants dont plusieurs éprouvent de sérieuses difficultés dans le réseau scolaire institutionnel.

Pour les autres, il s'agit en général de célibataires vivant seuls.

Outils et collecte des données

Les entrevues individuelles prenaient la forme d'une discussion ouverte entre le responsable de la recherche et la personne interviewée. Une entrevue basée sur un questionnaire comportant soixante-cinq questions compilées par le recherchiste qui notait également les commentaires et les remarques du participant. L'intervieweur s'assurait que chacun réponde à toutes les questions. Il se compose de deux sections dont la première partie (15 questions) analyse si, dans l'environnement familial et scolaire, germent les racines de l'analphabétisme. La seconde (50 questions) examine les effets de

l'analphabétisme en milieu de travail et en identifie les problèmes spécifiques. Enfin il explore les stratégies que développent les individus pour contourner ces situations.

Un deuxième questionnaire s'adressant au milieu industriel a été complété par les responsables du personnel ou de la gestion des ressources humaines de douze entreprises, suite à une étude du problème dans leur milieu de travail respectif. Il vérifie les connaissances exigées pour exercer un emploi dans ces usines, les changements technologiques prévus et la formation offerte aux travailleurs.

Analyse des données

La phase initiale a consisté à rédiger l'histoire de vie de chaque répondant. Une première analyse a permis de cerner les faits analogues à chacune des histoires de vie et de dégager les tendances générales du fonctionnement des travailleurs analphabètes. Ensuite des rapports ont été établis entre les problèmes déclarés par les travailleurs et ceux qui ont été observés par l'employeur en milieu industriel.

Les données qualitatives expliquent les comportements des travailleurs analphabètes dans des situations précises et sont généralement suivies d'un résultat quantitatif exprimé en pourcentage démontrant l'ampleur de phénomène ou du problème dans le groupe échantillon.

Les racines

Selon plusieurs recherches, l'analphabétisme prend racine en milieu familial en l'absence de valorisation pour les matières académiques et atteint sa maturité à l'école dès les premières années de la scolarisation obligatoire. De nombreuses études révèlent que les individus analphabètes connaissent parmi leurs proches d'autres personnes, père et mère, frères ou soeurs dans la même situation.

Pour mieux cerner les origines de l'analphabétisme chez les travailleurs, nous analyserons l'environnement familial et scolaire de chacun.

Au plan familial, nous apprenons qu'à peine le quart des parents des personnes interrogées savent lire et écrire. Nous retrouvons soixante-dix pour cent des pères analphabètes sans aucune notion du code écrit, alors que dans près du tiers des familles la mère vit la même condition. L'analphabétisme touche également les frères et soeurs car dans plus de la moitié des familles existent plusieurs personnes analphabètes...

"PARTOUT OU TU VAS, TOUT EST ÉCRIT..."

Toutes les personnes interrogées éprouvent des difficultés majeures dans les situations où l'écrit s'avère nécessaire. Que l'on songe aux contrats de toutes sortes qui gèrent nos actions quotidiennes et aux multiples formulaires à lire et à compléter qu'on nous remet partout. L'incapacité à lire son courrier et à entretenir une correspondance personnelle crée des problèmes à plus d'un. Les gens analphabètes se déplacent peu; comment savoir quelle sortie prendre sur l'autoroute quand on ne peut lire les panneaux indicateurs, ou bien utiliser les transports publics lorsqu'on ne sait pas lire le nom des rues. L'impossibilité à suivre le travail des enfants et à s'impliquer en milieu scolaire cause des ennuis à bien des parents...

"TOUT CE QUE TU FAIS EST MESURÉ, CALCULÉ, ÉVALUÉ".

Les personnes analphabètes connaissent de graves problèmes d'utilisation des éléments de base en mathématiques. Pensons à la multitude d'occasions où nous devons utiliser les opérations mathématiques élémentaires. À peine le quart peuvent effectuer les quatre opérations de base. La multiplication et la division présentent de sérieuses difficultés à soixante-quinze pour cent des répondants. L'impuissance à vérifier les comptes mensuels et l'incapacité à tenir un budget placent souvent les individus dans l'embarras. De quelle façon vérifier si on a reçu son salaire en entier quand on ne peut en calculer les déductions. Ne pas savoir calculer cause autant d'ennuis que de ne pas savoir lire et écrire.

Ces faits quotidiens montrent que la survie dans une société scolarisée dépend autant du chiffre que de la lettre.

En somme des individus totalement démunis dans les situations où la lecture, l'écriture et le calcul paraissent indispensables à un fonctionnement minimum dans une société fortement alphabétisée. Les difficultés quotidiennes obligent à s'inventer des ruses et des trucs pour déjouer l'analphabétisme. Cependant, ils devront souvent se résigner à demander qu'on les aide. La dépendance envers les autres, puis la gêne et la honte de sa condition provoquent le sentiment d'être seul dans cette situation alors que des dizaines de milliers de Québécois la vivent eux aussi. La condition d'analphabète met en péril la connaissance de son environnement et réduit considérablement la participation à son milieu de vie. Un fonctionnement précaire dans une société industrialisée où les besoins de formation évoluent à la vitesse du progrès technologique.

THÈME 5: PÉDAGOGIE CENTRÉE SUR LES APPRENANTS

GROUPE: COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY, LONGUEUIL

SOUS-THÈME: L'APPROCHE INSTRUMENTALE - FONCTIONNELLE

PRÉSENTATION: Doris Saint-Pierre Lemieux, formatrice
Micheline Coossa, formatrice

Identification du groupe

— Commission Scolaire Régionale de Chambly

— Nombre d'intervenants:
15 salariés, bénévoles

— Nombre de personnes rejointes:
210 personnes

— Caractéristiques de la clientèle:
- Déficients légers
- Personnes analphabètes: niveau de difficultés correspondant aux sigles GFR 501 à GFR 506.

— Liens avec le milieu: Existe-t-il une structure? Des ententes?
— Collaboration avec différents milieux selon des ententes diverses.
Ex.: les associations, le bénévolat.

PÉDAGOGIE CENTRÉE SUR LES APPRENANTS

Introduction

Notre présence à ce colloque sur l'alphabétisation communautaire démontre notre préoccupation commune d'améliorer , chacun et chacune, la qualité de notre intervention auprès des apprenants avec qui nous travaillons.

Par ailleurs, l'alphabétisation communautaire nous parle de développer:

— l'autonomie de l'apprenant,

— une prise en charge de lui-même,

— un développement global de sa personne,

— une prise de pouvoir sur lui et son environnement,

— une relation égalitaire entre l'apprenant et l'intervenant.

Vous verrez au cours de cet exposé, comment l'approche que nous développons chez nous, à la Maison de l'éducation des adultes, vise ces mêmes objectifs. Dans un premier temps, j'expliquerai ce qu'est notre approche et en deuxième partie, à l'aide d'exemples de situations vécues, comment nous élaborons des contenus d'apprentissage en rapport avec notre démarche centrée sur l'apprenant.

1. Présentation générale

Nous parlons d'approche instrumentale-fonctionnelle[1]. Nous voulons "*instrumenter* les personnes quant à leur processus d'apprentissage et quant à l'acquisition de contenus d'apprentissage". Nous sommes intéressés à la totalité de l'expérience humaine. Nous voulons aider l'apprenant à connaître son processus expérientiel, c'est-à-dire son mode de fonctionnement personnel, à évaluer ses forces et ses faiblesses et aussi à améliorer sa façon d'apprendre. Nous nous basons sur le fait que chaque individu vit différentes expériences selon *un processus* qui lui est propre. Nous parlons d'un processus qui se déroule selon quatre étapes (modes ou polarités). Au début d'une expérience qui se présente à lui, l'individu réagit de la façon suivante:

1) il ressent des émotions face à l'événement
2) il explore les différentes avenues qui s'ouvrent à lui
3) il comprend ce qu'il doit faire et prend une décision
4) il agit et évalue son action.

Pour que l'expérience soit efficace et permette la croissance de la personne, il lui faut vivre ces quatre étapes de façon adéquate. En effet, la non-résolution d'un problème vient d'une ou de plusieurs étapes mal intégrées au processus.

Enfin, pour être valable, l'apprentissage exige que la personne motivée au départ

1) s'engage pleinement, ouvertement et sans idées préconçues dans de nouvelles situations (SC): c'est la réception du stimulus, qui correspond à la dimension affective de la personne.

---

[1] Pour avoir une meilleure compréhension de l'approche instrumentale-fonctionnelle, il faut se référer au document qui a servi de base à la rédaction du présent texte: J. Patry, M. Coossa, G. Gauthier-Chebin, (1984) "Un modèle d'intervention en alphabétisation: l'approche instrumentale-fonctionnelle" Longueuil, C.S.R.C., SEA

2) réfléchisse sur ces situations, les observe, les perçoive selon diverses perspectives (OR): c'est la perception qui correspond à la dimension perceptive de la personne.

3) crée des concepts qui intègrent ses observations et ses réflexions à des "théories" cohérentes (à sa structure cognitivo-affective) (CA): c'est la symbolisation qui correspond à la dimension cognitive de la personne.

4) utilise ses "théories" à des fins de prise de décision et de solution de problèmes (EA): c'est l'expression qui correspond à la dimension active de la personne.

2. Applications

Comment une telle approche peut-elle se vivre en alphabétisation?

Toute expérience se vit selon le processus expérientiel, de la plus simple démarche (prendre un rendez-vous chez un médecin) à la plus complexe décision (accepter ou non une opération risquée). Une même situation apporte des réactions différentes selon l'individu, ses expériences passées, ses connaissances, compétences et capacités.

Donc, cette approche vise à "instrumenter les personnes pour qu'elles puissent diriger elles-mêmes leur processus expérientiel en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'évolution".

C'est en parlant du processus en classe, en situant à quelle étape de celui-ci nous en sommes lors d'une activité que lentement nous sensibilisons l'apprenant à être attentif à sa propre démarche.

Mais, c'est toujours en tenant compte du besoin des apprenants d'acquérir, de s'approprier les outils culturels que nous travaillons. Ainsi nous présentons nos contenus d'apprentissage à travers des thèmes. Il est évident que nous nous préoccupons d'une meilleure connaissance de la langue parlée, de la langue écrite et du calcul afin de développer chez l'apprenant une plus grande capacité de communication et de plus grandes habiletés à interagir avec son environnement.

L'approche instrumentale-fonctionnelle touchant aux dimensions affective, perceptive, cognitive et active, amènera l'apprenant à développer de plus grandes compétences à ressentir, à explorer, à comprendre et à agir dans les situations de la vie quotidienne. Ainsi il y aura accroissement de l'autonomie, de la socialisation, de la conscientisation et de l'affirmation. N'est-ce pas là des objectifs de l'alphabétisation communautaire?

Nous ne désirons pas tout faire apprendre à l'étudiant mais l'aider à savoir *comment s'y prendre lui-même* pour apprendre quelque chose sur un sujet. L'adulte qui devient familier avec cette approche peut réinvestir ses compétences dans tout autre expérience, quels qu'en soient le niveau et la nature.

Dire que l'on part du vécu de l'apprenant est une chose. Mais il faut vraiment aller chercher le vécu intérieur et non ce qui masque la réalité. Il faut identifier le vrai besoin de l'apprenant, l'aider à nommer ce besoin. Pour cela, il faut que l'intervenant respecte les quatre étapes du processus. Il se doit d'être ouvert et réceptif et avoir des comportements et attitudes en accord avec le processus expérientiel, car il peut lui-même bloquer l'évolution de l'expérience par ses propres limites et faiblesses... C'est là que le respect de la personne doit se vivre dans les deux sens, apprenant-intervenant. Les risques de l'action sont des risques pour tous, il faut être capable de les accepter de part et d'autre.

3. Quelles sont les conséquences de cette approche sur le traitement des contenus?

Comment travaillons-nous un thème?

Le thème est d'abord choisi par l'apprenant ou le groupe d'apprenants en fonction d'un intérêt ou d'un besoin formulé à un moment précis. Toute l'activité évoluera en tenant compte des quatre étapes du processus et intégrera l'apprentissage des codes choisis.

Ajoutons que pour chacun des niveaux de français FR503-504-505-506 nous avons une série de cahiers thématiques traitant de sujets diversifiés comme l'aide juridique, l'assurance-chômage, la pollution, la garderie, la régie du logement, etc. Chacun de ces cahiers contient une démarche précise tenant compte à la fois *de la personne*:

- Mise en situation
- Texte
- Parlons-en!

et du code

- Que veut dire?
- As-tu bien lu?
- Le lecteur et les mots
- Le lecteur et la phrase
- Le lecteur prend la plume.

Cependant, ces cahiers thématiques ne servent que de base, de ressources pour un départ vers la cueillette de données supplémentaires en vue de la satisfaction de besoins énoncés et d'une meilleure connaissance des droits en tant que citoyen, consommateur, travailleur.

À l'aide de différentes situations d'apprentissage, nous verrons, maintenant, comment nous avons intégré le processus.

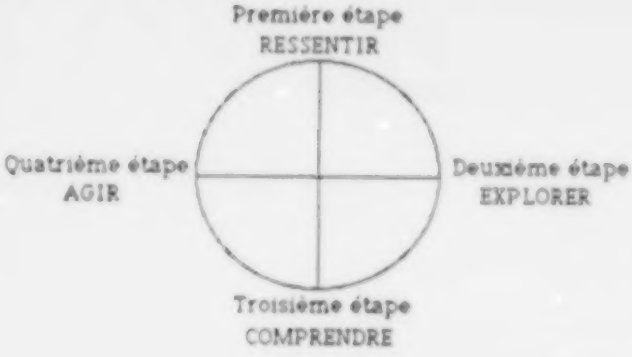
3.1 Situation d'apprentissage

Apprendre comment on apprend (le processus)

Cette présentation devrait se faire au tout début de la session. Voici comment une formatrice l'a faite dans le cadre de notre expérimentation.

La formatrice

J'ai affiché un grand carton sur lequel j'avais tracé le cercle du processus expérientiel et écrit le nom de chacune des étapes. Puis, j'ai demandé aux apprenants d'essayer d'expliquer ce qu'ils comprenaient de chaque mot. J'ai ensuite donné un exemple concret illustrant les quatre étapes du processus.



Je leur ai dit: "Quand vous avez voulu vous inscrire à l'éducation des adultes, il y a eu d'abord un moment où vous avez ressenti un besoin. Essayez de vous souvenir comment vous vous sentiez devant cette expérience."

Exemples de réponses

"Moi, j'avais le goût parce que ça fait longtemps que je me fais dire que je suis niaiseux de ne pas savoir lire."

"Moi, c'est mon amie qui m'a parlé des cours. Je savais que j'en avais besoin, mais ça me gênait de montrer que je ne savais pas lire. J'étais pas mal mêlée. Je voulais, mais je n'osais pas."

La formatrice

J'ai continué en disant: "Vous avez donc vécu toutes sortes de sentiments parfois très contradictoires. Toutefois, vous avez montré que vous étiez ouverts à cette expérience puisque vous avez entrepris des démarches. Qu'avez-vous fait alors?"

Exemples de réponses

"J'avais entendu dire qu'il se donnait des cours à l'éducation des adultes. J'ai demandé à ma femme de s'informer pour savoir où se donnaient les cours, quand ça commençait, à qui il fallait s'adresser. Elle m'a trouvé le numéro de téléphone de l'éducation des adultes et le nom du conseiller."

"Moi, mon amie suivait déjà des cours. Je lui ai demandé de m'apporter les renseignements. Elle m'a donné le numéro de téléphone et m'a dit de demander à parler au conseiller en alphabétisation."

La formatrice

Puis, je leur ai dit: "Vous avez donc exploré en cherchant tous les renseignements vous permettant de mener à bien votre démarche. Une fois tous les renseignements en main, qu'avez-vous décidé?"

Exemples de réponses

"Moi, ça faisait longtemps que ce projet-là me trottait dans la tête. Ou je restais avant, on ne donnait pas ces cours. Quand j'ai su ce qu'il y avait ici, j'ai compris que c'était ce qu'il me fallait, je n'ai pas hésité, j'ai vite pris ma décision."

"Mon amie m'en parlait mais je n'étais pas sûre. J'ai tout examiné, puis je me suis enfin décidée en me disant que si d'autres l'avaient fait, pourquoi pas moi."

La formatrice

Enfin, je leur ai expliqué: "Les raisonnements que vous avez faits avant de prendre votre décision vous ont permis de comprendre le sens que cet événement avait pour vous. Qu'avez-vous fait finalement, quelle a été votre action?".

Exemples de réponses

"J'ai téléphoné et j'ai eu un rendez-vous avec le conseiller."

"Moi aussi, j'ai téléphoné, mais j'ai dit que c'était pour ma soeur. Je me rends compte aujourd'hui que je voulais vraiment venir mais que je n'avais pas encore surmonté toutes mes peurs. Je suis quand même bien contente de l'avoir fait."

Apprendre à remplir un formulaire

Les apprenants ayant manifesté le désir d'apprendre à remplir différents types de formulaires, voici comment la formatrice raconte son expérience.

La formatrice

Les apprenants de mon groupe savent assez bien lire mais savent peu écrire. Un soir, je leur ai passé la formule d'assurance-chômage. Je leur ai d'abord demandé: "Avez-vous toujours le goût d'apprendre à remplir des formulaires?" Ils ont répondu positivement. Je leur ai alors demandé: "Quelles sont vos réactions à la vue de ce formulaire?"

Exemples de réponses

"Ça a l'air bien compliqué. Je ne sais pas si je vais tout comprendre ça."

"Moi, quand j'ai à remplir une formule comme ça, je deviens toute nerveuse. Je ne sais même plus écrire le nom de ma mère."

"Je veux savoir et je pense que je suis capable. Ça ne m'énerve pas. D'abord, tu es là pour nous aider."

La formatrice

Chacun a exprimé ce qu'il ressentait et cela a permis de démystifier le problème, de faire baisser la tension devant quelque chose de difficile. Je leur ai expliqué ensuite que nous allions explorer le formulaire, nous avons lu ensemble chaque question. Les apprenants demandaient des éclaircissements sur certaines questions difficiles.

Quand tout le travail d'exploration a été terminé, j'ai vérifié la compréhension. J'ai demandé aux apprenants de me dire dans leurs mots comment ils comprenaient certaines questions jugées difficiles. Après cet échange, je leur ai proposé de prendre une décision: "Vous sentez-vous prêts à remplir votre formulaire, donc à passer à l'action?" La plupart ont répondu affirmativement et l'ont rempli. Certains ont préféré discuter encore de quelques points. Tout n'était pas clair pour eux. Puis finalement, eux aussi ont pris le risque de remplir le formulaire.

Enfin, est venue la partie très importante de la quatrième étape: l'évaluation. Nous avons vérifié les réponses et essayé d'en dégager les résultats. Je leur ai demandé: "Que pensez-vous de votre travail?"

Exemples de réponses

— "J'ai bien rempli la formule, je n'ai aucune erreur."

— "Moi, j'ai plusieurs erreurs. Je crois que j'ai été trop pressé de commencer. J'aurais dû explorer un peu plus."

— "J'ai demandé plus d'explications mais, même après ça, je n'osais pas commencer. J'avais assez peur de me tromper! Heureusement que tu étais là pour m'encourager."

— "Finalement, je suis meilleure que je pensais. J'ai juste une petite erreur."

Le menu d'une journée

Une formatrice raconte ici comment elle a présenté, dans le cadre du thème de l'alimentation, une activité visant à rendre l'apprenant sensible à l'importance d'une alimentation quotidienne équilibrée.

La formatrice

J'ai d'abord interrogé les apprenants de mon groupe: "Comment réagissez-vous quand je vous demande si vous vous nourrissez bien chaque jour?" "Est-ce que ça vous intéresserait que nous examinions ce que nous mangeons et que nous essayions de trouver en quoi consiste une bonne alimentation?"

Les apprenants ont réagi différemment à la première question selon leur vécu. Puis, ils se sont dit intéressés à faire une recherche qui pourrait améliorer leur qualité de vie.

J'ai donc proposé que nous explorions deux facettes de la question en leur demandant: "Qu'est-ce que tu as mangé les trois derniers jours, à chaque repas et entre les repas?" "Qu'est-ce que le Guide alimentaire canadien recommande de manger chaque jour?"

À la suite des réponses obtenues, nous avons comparé notre alimentation actuelle - j'avais aussi répondu aux questions - à celle qui est proposée dans le guide alimentaire. Nous avons tous constaté que nous avions des lacunes. Certains se sont même rendu compte qu'ils mangeaient très mal et que cela avait des conséquences marquées sur leur santé.

Cette discussion en a amené plusieurs à prendre la décision de mieux équilibrer leur alimentation. Dans ce but nous avons entrepris une action. Le groupe a formé de petites équipes de deux ou trois personnes. Chacune des équipes a élaboré le menu d'une semaine.

Au cours suivant, chaque équipe a présenté son menu et le reste du groupe en faisait la critique, félicitant ou suggérant quelques changements là où il y avait des erreurs. Les apprenants ont trouvé cette expérience très enrichissante. Pour eux, c'était le début d'une nouvelle expérience, celle-là, à long terme: mettre en pratique leurs découvertes.

L'enseignement d'une notion grammaticale

Un formateur explique comment il a enseigné les homophones "é"-"er" dans son groupe.

Le formateur

Plusieurs fois, en composant des phrases, les apprenants avaient exprimé leur difficulté de savoir s'il faut utiliser "é" ou "er". Ils désiraient travailler cette notion. Quand je leur en ai proposé l'étude, ce soir-là, ils étaient donc bien ouverts à l'expérience et savaient de quoi il était question.

Je leur ai dit: "Nous allons explorer toutes les situations grammaticales où il faut utiliser "é" ou "er" et explorer aussi les moyens utiles pour retenir quand utiliser l'un ou l'autre". J'ai donc donné des explications. Ils ont posé des questions. Nous avons essayé de voir toutes les facettes de la notion.

Puis je suis passé à la troisième étape. Je leur ai posé des questions susceptibles de leur faire exprimer en leurs propres mots ce qu'ils avaient compris et retenus de la notion.

Ensuite, je leur ai proposé de passer à l'action en faisant un petit exercice.

Enfin, après avoir terminé l'exercice, nous avons discuté des résultats essayant de dégager le pourquoi de la réussite ou de l'échec de chaque apprenant par un retour sur le processus.

3.2 Situations spontanées

L'examen

La formatrice d'un groupe d'apprenants du pré-secondaire raconte comment elle a profité de la réaction négative de quelques personnes au moment de faire un examen de fin de session.

En entrant dans la classe, je sentais une certaine nervosité. Une étudiante me dit: "Je n'ai pas dormi de la nuit à cause de l'examen!" J'ai alors demandé aux autres apprenants s'il en était de même pour eux et ce qu'ils

pensaient du fait d'avoir un examen à passer. Chacun a exprimé ce qu'il ressentait.

Puis, je leur ai proposé d'explorer les situations qui avaient développé chez eux cette peur de l'examen.

Cette exploration nous a permis de comprendre pourquoi ils étaient si nerveux. À la suite de cette discussion, ils ont pu voir l'examen avec des yeux différents et le passer de façon plus détendue.

Des lectures et des recherches contestées

La formatrice raconte dans cette anecdote une situation spontanée qu'elle a vécue, avec son groupe, en ayant en tête le déroulement du processus.

Les étudiants avaient choisi, deux semaines auparavant, le thème des plantes. Selon notre démarche, chacun avait été amené à formuler une question sur laquelle porterait l'exploration. Pour trouver des réponses, ils avaient à faire des lectures, des recherches et ce, un peu dans les ateliers mais surtout en dehors des heures de cours.

Ce soir-là, les étudiants discutaient entre eux quand je suis arrivée. Je voyais bien que quelque chose n'allait pas. J'ai posé directement la question. Un étudiant a alors dit: "On trouve que les lectures et les recherches prennent trop de notre temps. On n'a pas le temps d'étudier notre grammaire. Moi, ce qui m'intéresse c'est de savoir si tel mot prend un "s" ou un "x", comment on écrit les verbes, etc."

Je me suis alors dit que j'avais là une bonne occasion de faire vivre les quatre étapes du processus. Je me suis d'abord occupée de ce qu'ils ressentaient. J'ai demandé aux autres apprenants s'ils pensaient la même chose, et ce que ça leur faisait vivre.

Puis, nous avons exploré les raisons qui motivaient leurs réactions et les raisons que j'avais de leur proposer de telles activités. Nous avons essayé de bien faire le tour de la question.

Ensuite, une fois toutes les données en main, ils ont discuté afin de comprendre si un tel type de travail pouvait leur être utile, si cela avait une signification pour eux. Une apprenante, entre autres, a dit: "Je comprends maintenant l'importance de telles activités. Comme on n'en avait jamais vraiment parlé, je ne voyais pas les choses de cette façon. Je trouve ça formidable que nous ayons pu exprimer notre opinion mais aussi que tu nous aies permis de voir un autre point de vue".

Par contre, l'apprenant qui avait exprimé son opinion au début n'a pas réagi de la même façon. Il est resté convaincu que c'était pour lui une perte de temps, admettant tout de même que d'autres pouvaient y trouver leur profit.

À la fin de cette étape, chacun a pris une décision. Elle n'était pas la même pour tous. Certains ont décidé de terminer leur recherche et de la présenter au groupe non pas parce qu'ils se sentaient obligés de le faire, mais parce que ça les intéressait et qu'ils pensaient en retirer quelque chose. D'autres ont décidé qu'ils ne termineraient pas cette activité, préférant consacrer leur énergie à autre chose. Les premiers ont pris cette décision parce qu'elle était en accord avec ce qu'ils pensaient. Si nous n'avions pas vécu le déroulement du processus, ils auraient fini leur recherche parce que je l'avais proposé et non pas parce qu'ils y croyaient.

Le cas de Cécile

Un formateur narre son expérience avec une apprenante ayant des problèmes à l'extérieur des cours.

J'avais commencé l'atelier depuis une dizaine de minutes et je remarquais que Cécile n'avait pas l'air en forme. Elle avait l'esprit ailleurs, c'était évident. Je me suis donc approché d'elle et lui ai dit discrètement: "Ça ne va pas? Veux-tu qu'on en parle?"

Nous sommes alors sortis dans le corridor et elle s'est mise à pleurer. Puis elle m'a dit que son ami venait de la quitter et qu'elle en était bouleversée. Je l'ai donc laissée parler une dizaine de minutes, puis je lui ai demandé si elle préférait retourner chez elle ou si elle pensait que maintenant elle pourrait participer aux activités avec le groupe. Elle m'a répondu: "Je vais aller fumer une cigarette, ça va finir de me calmer. Ensuite, je vais revenir dans la classe et je crois que ça va aller".

Par cet exemple, nous voulons souligner la vigilance du formateur. Il observe les apprenants et s'assure que tous sont "présents dans l'ici et maintenant".

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que l'approche instrumentale-fonctionnelle s'inscrit dans l'ici et maintenant. *Elle utilise les situations de la vie quotidienne pour amener des transformations au niveau des conditions de vie de l'apprenant.* Elle aide celui-ci à prendre du pouvoir sur lui-même et sur son environnement. En partant de la réalité, à travers la lecture, l'écriture et la compréhension d'un sujet, l'apprenant se développe sur tous les plans, il évolue. N'est-ce pas le développement global dont parle l'alphabétisation communautaire?

L'étudiant identifie ses besoins, fait sa propre exploration, délimite sa compréhension et fait des choix qui amènent à une action. Cela se passe grâce à une responsabilité partagée où l'intervenant sert de facilitateur à l'apprenant qui tente de se prendre en charge.

Cette démarche prépare l'apprenant à une post-alphabétisation enrichissante puisqu'elle l'aide à se prendre en mains en l'instrumentant sur le code et sur le processus expénentiel. Elle l'aide à pouvoir mieux fonctionner dans son environnement.

Une autre dimension, très importante, que nous travaillons est la co-évaluation. L'intervenant rencontre individuellement chacun des apprenants au moins deux fois au cours d'une session. Ceci afin de permettre un échange sur l'évolution de l'apprenant touchant son travail, son apprentissage du code, ses difficultés et les transferts d'apprentissage à la vie quotidienne. On y parle de participation, de relation avec les autres apprenants ainsi qu'avec l'intervenant. C'est un moment privilégié, souvent source de découvertes, d'une meilleure connaissance de l'autre, d'un rapprochement humain entre deux personnes qui communiquent. On peut ainsi fixer des objectifs sur lesquels on travaillera ensuite.

Pour terminer, reprenons la conclusion du texte qui décrit l'approche instrumentale-fonctionnelle: "Appliquer l'approche instrumentale-fonctionnelle

relève, avant tout, d'une attitude, d'une préoccupation fondamentale: être sans cesse vigilant, ne jamais céder à la transmission brute de connaissances, à la propagande idéologique, mais instrumenter les personnes et les groupes pour qu'ils puissent, eux-mêmes, réagir aux situations suscitées quotidiennement par l'environnement, explorer cet environnement, le comprendre en fonction de leurs besoins et le transformer, s'ils le désirent, à leur manière".

THÈME 5: PÉDAGOGIE CENTRÉE SUR LES APPRENANTS

GROUPE: C.S.R. PROVENCHER, NICOLET

SOUS-THÈME: ANIMATION ET PÉDAGOGIE

PRÉSENTATION: Francine Nault, formatrice et conseillère pédagogique
Hélène Proulx, formatrice et conseillère pédagogique

Identification du groupe

— C.S.R. Provencher

— Portrait du territoire Provencher:

Neuf groupes d'apprenants à des ateliers de français de base animés par des formatrices. Ces groupes ont été formés dans huit localités différentes (voir annexe 1). Chaque groupe est composé de 8 à 10 participants.

Trois OVEP sont implantés sur le territoire de la C.S.R. Provencher, plus précisément à Saint-François du Lac, Saint-Léonard D'Aston et Nicolet.

— Portrait des groupes:

Nous vous présentons un profil des groupes desservis par le SEA de la C.S.R. Provencher.

— Nombre d'intervenants:
5 salariés
18 bénévoles

— Nombre de personnes rejointes:
70 personnes

— Caractéristiques premières de la clientèle:
Clientèle hétérogène : hommes et femmes;
analphabètes purs ou fonctionnels vivant dans un milieu rural;

— Ce type de milieu nécessite un regroupement d'apprenants de niveaux différents dans un même atelier. Ceci s'explique par un éloignement entre les localités et par un faible bassin de population proportionnellement à la dimension du territoire. Les caractéristiques de cette population sont de ne révéler aucune déficience et de se situer dans une moyenne d'âge de 25 à 30 ans.

— Liens avec le milieu

À prime abord, le milieu revêt son importance et est en voie de devenir une des premières préoccupations au sein de notre commission scolaire. À titre d'exemple, voici quelques objectifs poursuivis par le SEA pour 1985-1990:

- viser des retombées sur la collectivité;
- favoriser des réflexions en profondeur sur ses propres valeurs et celles de son milieu;
- favoriser une prise de pouvoir des gens sur eux-mêmes et leur environnement.

Dans le domaine de l'alphabétisation, nous établissons des contacts avec des centres de bénévolat, des organismes institutionnels (C.L.S.C.) et communautaires (AFEAS, Club de l'Optimiste) ainsi que des personnes-ressources du milieu. Nous favorisons également l'implication des bénévoles en vue de créer une prise de conscience partagée du problème de l'analphabétisme et de favoriser une prise en charge de la situation de celui-ci par la communauté locale, et davantage, par les analphabètes eux-mêmes.

Enfin, il existe des ententes entre la C.S.R. Provencher et les OVEP pour le partage de ressources matérielles (photocopie, matériel didactique) et de ressources humaines (embauche des formatrices et des conseillères pédagogiques). Nous tentons de favoriser une participation accrue du milieu, mais nos actions en ce sens sont encore trop peu nombreuses.

Toutefois, notre approche pédagogique implique directement les apprenants eux-mêmes et des personnes bénévoles du milieu.

Nos orientations pédagogiques sont inscrites dans un modèle d'alphabétisation communautaire, ce qui, nous l'espérons, aidera à la création des liens avec la collectivité. Voici en quelques lignes cette approche pédagogique.

PÉDAGOGIE CENTRÉE SUR LES APPRENANTS

Animation et pédagogie

N'étant pas soumis à des programmes et à des modes d'évaluation, nous nous sommes orientés vers une pédagogie axée sur l'apprenant.

Nos interventions se situent au niveau de la collectivité ou à celui de l'individu. Elles consistent à publiciser le problème de l'analphabétisme en vue de créer une attitude plus réceptive dans le milieu par rapport aux analphabètes, à solliciter de l'aide auprès des personnes-ressources et des organismes du milieu et à affirmer la responsabilité de tous dans la contribution à la solution de ce problème à caractère social. Au niveau de l'individu, le premier contact s'avère très important. Dès cette rencontre, une relation d'aide se crée entre l'analphabète et l'animateur(trice). Cette relation engendre une démarche éducative, dans laquelle l'adulte est invité à témoigner de son vécu, à se pencher sur ses besoins réels et à les exprimer.

Généralement, les besoins exprimés par les analphabètes sont relatifs à l'apprentissage du code. L'expression de ces besoins est souvent faite de clichés et d'automatismes. Cependant, l'apprenant se retrouve souvent aliéné par rapport à ses besoins réels. Pour remédier à cette situation, nous introduisons, dans le cadre des ateliers, des activités d'animation.

1. Animation

Dans notre mode d'intervention, l'animation se veut un moyen déclencheur favorisant l'expression des besoins réels et des attentes chez l'apprenant. Les activités d'animation sont centrées essentiellement sur le développement personnel de l'individu. Par le biais de celle-ci, nous touchons plusieurs aspects humains comme les valeurs, le vécu, les préoccupations quotidiennes, etc. À l'aide de ces activités d'animation, l'adulte est amené à faire l'introspection de soi-même, à définir ses limites et ses capacités. L'adulte, qui se connaît mieux, arrive à identifier ses problèmes et est ainsi en mesure de trouver des voies de solution. Cette démarche tend vers une expression des besoins et des attentes réels.

De plus, les activités d'animation favorisent l'épanouissement personnel et contribuent au mieux-être chez l'adulte-apprenant. Outre la découverte des besoins réels, voici quelques retombées escomptées de ce type d'activité :

— découverte des richesses de son être;
— développement de la confiance en soi et envers les autres;
— développement du sens des responsabilités;
— augmentation du degré d'autonomie;
— développement du sens de l'écoute;
— respect envers les autres;
— développement d'un esprit critique.

Limites et résistances

Cependant, nous sommes confrontés à quelques limites et résistances :

— l'animation est parfois perçue comme une perte de temps par les apprenants;
— les besoins exprimés restent souvent au niveau des clichés;
— l'apprenant hésite à se dévoiler devant les membres du groupe puisque ces derniers proviennent du même milieu;
— l'apprenant préfère être encadré et jouer un rôle passif.

2. Pédagogie

Dans notre modèle pédagogique, l'apprenant est amené à intervenir à propos du processus d'alphabétisation, plus précisément par rapport aux aspects techniques et au contenu proprement dit. Au point de vue de ces aspects techniques, les membres du groupe doivent en arriver à un consensus concernant le lieu de l'atelier, les heures-semaine, l'horaire...

Par rapport au contenu, notre type de pédagogie place l'adulte au centre de son processus d'apprentissage, contrairement au modèle traditionnel. Il n'a donc pas à subir un enseignement, mais plutôt à y participer. Par le biais des activités d'animation, l'apprenant identifie un certain nombre de ses besoins. Il doit choisir ceux qui sont les plus pressants et les verbaliser pour en faire part au groupe. Une fois les besoins exprimés, le groupe dresse une liste de thèmes qui seront éventuellement traités. C'est donc dire que le contenu émerge de la concertation des apprenants, ce qui favorise un apprentissage accru.

Nous croyons toutefois que, pour apprendre, les individus doivent être dans un contexte qui le permet. Concrètement, cela signifie que chacun doit se sentir utile, responsable et accepté par le groupe, y compris le formateur. Nous croyons aussi que pour apprendre et ce, de façon entière, il ne s'agit pas uniquement de mémoriser de la matière académique. Il faut que tout le processus et toutes les étapes constituent des moments importants de découverte de soi, des étapes mais aussi du contexte social dans lequel il vit et évolue et, par conséquent, du rôle que cet individu occupe dans la société.

Pour nous, l'apprentissage dans les groupes d'alphabétisation doit être multiple:

- apprendre à verbaliser une idée, une opinion;
- apprendre des notions de lecture et d'écriture;
- apprendre à réagir et à agir sur des situations;
- apprendre à évaluer, à commenter sans se laisser noyer par ses émotions.

L'exploitation du jeu illustre très bien l'apprentissage sous ses multiples facettes. Selon nous, le jeu est une stratégie didactique, vivante et dynamique qui favorise un bon climat d'apprentissage tout en développant les différents savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire) chez l'apprenant.

Limites et résistances

Voici les deux principales résistances rencontrées avec une pédagogie centrée sur l'apprenant:

— il est facile de tomber dans le piège d'une pédagogie basée exclusivement sur l'apprentissage du code et de laisser de côté un modèle dont l'application est plus insécurisante.

— on constate l'isolement du formateur qui a besoin de ressourcement dans le développement de la pédagogie.

3. Principaux rôles des participants dans cette approche pédagogique

Adulte-apprenant

— L'apprenant agira directement sur tout le processus d'alphabétisation.

— Il est impliqué dans la forme que prend l'atelier et il en influence le contenu.

— Il aide à guider le recrutement.

— Il doit prendre en main son apprentissage.

Intervenant-bénévole

— L'intervenant-bénévole constitue un début de prise en charge par le milieu.

— Il participe à toutes les étapes de l'alphabétisation: pré-alphabétisation, alphabétisation, post-alphabétisation.

— Il permet à l'apprenant de progresser rapidement selon son niveau et son rythme parce qu'il s'agit d'un enseignement individualisé.

Formateur

— Le formateur doit connaître son milieu et les particularités qui le caractérisent.

— Il doit sensibiliser le milieu et faire le recrutement.

— Il anime les ateliers et veille au bon déroulement de ceux-ci.

— Il doit satisfaire aux exigences commandées par les besoins des analphabètes en créant ou en reproduisant des outils qui leur conviennent.

— Il voit à encadrer les intervenants-bénévoles et à leur fournir quelques réponses à leurs interrogations.

— Il tend à resserrer le vécu quotidien des apprenants avec le vécu en atelier.

THÈME 5: PÉDAGOGIE CENTRÉE SUR L'APPRENANT

GROUPE: "LA CLÉ" D'ALMA

SOUS-THÈME: LE PASSAGE DE PIERRE AU CENTRE "LA CLÉ"

PRÉSENTATION: Ruth Baribeau, formatrice
Paul Bergeron, formateur
Jacinthe Bouchard, formatrice
Jacques Larouche, formateur

Identification du groupe

— Provenance des intervenants du projet d'alphabétisation "La Clé":
- SEA Commission Scolaire régionale, Lac St-Jean
- Projet OVEP "La Clé"
- Bénévoles

— Nombre d'intervenants:

6 intervenants directs
18 intervenants indirects (une personne par paroisse desservie)

— Nombre de personnes rejointes:

75 personnes

— Caractéristiques de la clientèle:

Jeunes décrocheurs
Hommes et femmes bénéficiaires de l'aide sociale
Travailleurs et travailleuses
Quelques détenus ou ex-détenus

— Liens avec le milieu:

Sensibilisation auprès des organismes communautaires
- Centre travail Québec
- Centre de la main-d'oeuvre
- Commission des accidents de travail
- C.L.S.C.
- ALIAS, etc

Déroulement prévu pour la présentation du Thème 5
"Pédagogie centrée sur l'apprenant"

1) Entrée:
   — Chanson thème du centre "La Clé"
   — Présentation des participants de "La Clé"

2) Exposé oral sur le thème:
   — sous-thème: Le passage de Pierre au centre "La Clé"

3) Court vidéo:
   — extraits du Colloque des apprenants région 02
   "C'est à notre tour" (environ 8 minutes)

Pendant l'atelier: des dessins des adultes apprenants exprimant leurs besoins en alphabétisation seront exposés.

PÉDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT

Le passage de Pierre au centre "La Clé"

Présentation de Pierre

— âgé de 27 ans.
— marié, père d'un enfant de 6 ans.
— lit un peu mais éprouve beaucoup de difficulté à écrire.
— a terminé un professionnel court.
— ne travaille pas - reçoit de l'aide sociale.
— désire intégrer le secondaire.

Présentation du centre "La Clé"

— existe depuis 2 ans; auparavant, l'alphabétisation se faisait dans les locaux de la commission scolaire.
— organisme relevant de : - la Commission Scolaire
- l'OVEP
- Programmes gouvernementaux.

— centre fréquenté par 75 personnes.
— un sous-centre de 15 personnes.
— un deuxième sous-centre (janvier 85).
— clientèle : 50% hommes
50% femmes
la majorité sont des jeunes
la majorité sont sans emploi
— activités : avant-midi
après-midi
soir
— apprentissages de français (90%) et des mathématiques de base (10%).

1. Accueil

A. Pierre raconte son arrivée au centre

a) Comment il en a entendu parler
- il a vu des affiches dans les écoles
- son épouse en discute avec lui.

b) Motivation à venir au centre
- il est incapable d'aider son enfant à l'école.
- il désire intégrer le secondaire dans le but d'améliorer sa situation.

c) Son premier contact
- il téléphone à l'intervenant masculin.
- on l'invite à venir au centre.

d) Sa première visite au centre
- il éprouve des angoisses;
  - la gêne,
  - la peur d'être seul dans son cas,
  - le sentiment d'infériorité,
  - l'insécurité vis-à-vis de sa démarche.
- l'accueil.
- la présentation de l'équipe.
- la rencontre avec les autres apprenants.
- la visite des lieux.

B. Intervenant

a) Sensibilisation:

- la publicité
  - les médias,
  - les affiches dans les écoles,
  - le bouche à oreille,
  - etc.
- le contact téléphonique ou la visite à la maison,
  - le premier contact direct de l'apprenant avec les intervenants qui cheminеront avec lui.

b) L'accueil au centre:

- un accueil individualisé

- un environnement propice à l'échange,
  - l'importance d'avoir des intervenants des deux sexes
  - un accueil chaleureux et décontracté (café, présentations, échanges...)
  - la suppression, autant que possible, des formulaires administratifs
  - le respect de l'anonymat
  - un rapport égalitaire (relation d'adulte à adulte)
  - la disponibilité (prendre tout le temps qu'il faut)
- une proposition d'un projet de formation individualisé selon
  - ses disponibilités (jour ou soir)
  - ses objectifs - perfectionnement personnel
    - intégration au secondaire
    - autres
  - ses acquis - courte évaluation (test-maison) dans le but de
    - intégrer l'apprenant au groupe qui lui convient
    - avoir une vision plus juste de ses besoins
    - suivre la progression de l'apprenant (tout au long de sa démarche)

- la présentation des autres intervenants et apprenants
- la prise de contact avec l'environnement physique
  - visite des lieux
  - etc.

PIERRE

A) Les rencontres

Pierre raconte comment il vit ses rencontres avec le groupe et le formateur:
— sa relation avec les autres apprenants et le formateur (groupe de 7)
— le contenu des rencontres et l'apprentissage du code:
  - des exercices sur la notion étudiée,
  - les thèmes:
    ex: l'épicerie • découverte des groupes alimentaires,
        • découverte de nouveaux produits,
        • préparation d'une liste d'épicerie.
  - les apprentissages pratiques:
    ex: • fiche d'identité,
        • bottin téléphonique.
  - le réinvestissement des acquisitions:
    ex: • aide son enfant à faire ses devoirs,
        • complète certains formulaires.

B) Les activités du centre

Témoignage de Pierre sur son implication à la vie du centre:
— sa participation au conseil d'administration,
— sa participation à l'organisation de l'environnement matériel,
— une expérience qu'il a vécue:
  Le colloque des apprenants:
  • la préparation,
  • la participation,
  • les suites.
— activités sociales ou culturelles.

L'INTERVENANT

A) Les rencontres

— faciliter le sentiment d'appartenance au groupe compte tenu
  • de la variation d'âge,
  • du respect des objectifs (facilite les apprentissages à partir des besoins exprimés).

— Contenu.

1- être à l'écoute des besoins :
  - réinvestir avec le groupe,
  - provoquer la discussion,
  - faire exprimer des besoins nouveaux,
  - inciter l'apprenant à rechercher des solutions,
  - reconnaître la valeur des solutions apportées par les apprenants.

2- créer des situations pédagogiques qui tirent parti du vécu de l'apprenant :
  - meilleure qualité du contenu,
  - meilleur rendement des apprenants,
  - réinvestissement spontané des acquisitions.

3- offrir des contenus d'apprentissages stimulants :
  - matériel-maison adapté à la réalité quotidienne de l'adulte.

4- faciliter le transfert des apprentissages.

B) Les activités du centre

— donner la place qui leur revient aux apprenants.
— permettre à l'apprenant de s'exprimer.
— inciter l'apprenant à prendre en charge ses responsabilités et développer son autonomie;
  • participation à la gestion du centre,
  • implication dans différents comités.
— concrétiser ses apprentissages.
— utiliser ses aptitudes.
— favoriser les changements individuels.
— établir des liens.
— outiller l'apprenant en vue d'améliorer son statut social:
  • intégration au marché du travail,
  • implication au milieu social (communauté).

3. La continuité

PIERRE

— Pierre parle des changements apportés dans sa vie par son passage au centre.

— sa progression dans sa démarche.

— son passage au secondaire.

L'INTERVENANT

— avoir un suivi de l'apprenant.

— co-évaluer les acquisitions.

— provoquer une meilleure compréhension et acceptation du problème que vit l'apprenant par son entourage.

— sensibiliser les intervenants sociaux.

— supporter l'apprenant dans sa démarche d'intégration sociale.

4. Analyse de notre projet pédagogique par rapport à l'alphabétisation communautaire

À partir du document de Ginette Belcourt sur l'alphabétisation communautaire, préciser quels sont:

1. nos points forts
2. nos points faibles
3. nos cibles

1. Nos points forts

— la relation formateur - adulte (pas de rapport hiérarchique).

— le partage des responsabilités dans la conception et la gestion du projet de formation (concertation).

— la souplesse de l'organisation donc, facilité pour l'apprenant de s'y impliquer (sentiment d'appartenance).

— la situation de formation qui place l'analphabète dans une situation de responsabilité.

— l'évaluation régulière du projet d'alphabétisation.

— la foi aux possibilités des analphabètes.

— la disponibilité des intervenants.

— la création de liens sincères avec les apprenants.

— l'élimination de situations d'oppression au Centre.

— le sentiment de solidarité provoqué par une prise de conscience verbalisée.

— l'apprenant est responsable de son apprentissage avec l'aide du formateur.

— la complicité des intervenants autour du projet d'alphabétisation.

— le respect des objectifs de l'apprenant.

2. Nos points faibles

— le soutien de l'intérêt de l'apprenant à la vie socio-économique et culturelle de son milieu.

— l'insuffisance de la démonstration de l'alphabétisation comme fait social et, par le fait même de la provocation d'une implication plus grande de la part de l'entourage et de la communauté.

— l'inscription du projet au sein de la communauté et sa définition par rapport à elle.

— le support dans l'orientation vers les ressources institutionnelles et communautaires quand l'adulte quitte le centre.

— le manque de coordination avec les autres organismes en place dans le milieu.

3. Cibles

— La préparation de notre participation au thème "Pédagogie centrée sur l'apprenant" au Colloque, nous a permis de faire une analyse plus approfondie de notre projet d'alphabétisation. Nous commençons à cerner des pistes pour améliorer nos faiblesses, cependant nous comptons sur les échanges au Colloque pour cerner davantage les cibles possibles.

THÈME 6: LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

GROUPE: LE CENTRE D'ALPHABÉTISATION DE LA MAISON D'HAÏTI

SOUS-THÈME: RECHERCHE SUR LE PROCÉDÉ D'APPRENTISSAGE DES FEMMES HAITIENNES ANALPHABETES

PRÉSENTATION: Marjorie Bres, responsable du Centre d'Alphabétisation

Identification du groupe

— Le Centre d'Alphabétisation de la Maison d'Haïti
OVEP

— Nombre d'intervenants:
13 salariés
16 bénévoles

— Nombre de personnes rejointes:
68 personnes

— Caractéristiques de la clientèle:
- Immigrants haïtiens (majorité de femmes)

— Liens avec le milieu:
- Le Centre fait partie intégrante du centre communautaire Maison d'Haïti, implanté dans la communauté depuis 13 ans.

LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Recherche sur le procédé d'apprentissage des femmes Haïtiennes analphabètes

Ce texte constitue le résumé d'une recherche effectuée par trois femmes du Centre d'Alphabétisation de la Maison d'Haïti. Il en relate brièvement les objectifs et les résultats.

L'alphabétisation, telle que nous la concevons à la Maison d'Haïti, ne se restreint pas à un apprentissage méthodique; nous tentons le plus possible de répondre aux besoins des apprenants qui fréquentent le centre. Nous tentons surtout d'adapter notre intervention à leur vécu et à leurs connaissances.

Préoccupés de coller notre enseignement à cette réalité, nous nous sommes souvent posé des questions au sujet de la pertinence de nos interventions, des thèmes soulevés et traités et du matériel utilisé lors de nos ateliers.

Pour bien comprendre notre propos, il s'agit d'abord de présenter le profil de la clientèle qui fréquente notre centre:

90 pour cent de femmes haïtiennes.
30 pour cent d'analphabètes totales.
75 pour cent originaires de la campagne, donc des cultivateurs.
60 pour cent d'anciennes commerçantes en Haïti.

Bien des femmes analphabètes de notre centre sont des anciennes commerçantes qui savent faire des opérations assez complexes mais ne savent pas reconnaître les chiffres. Face à cela nous nous sommes souvent questionnés sur notre méthode de travail en calcul avec ces femmes; car la tentative de l'alphabétisation ne peut se résumer, dans un cas semblable, au simple apprentissage traditionnel des quatre opérations. Ici, une recherche nous a paru nécessaire afin de savoir: 1) quel est le mode d'apprentissage

empirique de ces femmes; en quoi se résume leur réalité chiffrée; 2) comment, en introduisant le calcul courant dans les ateliers, nous pouvons garder et utiliser leur stratégie et leurs connaissances; 3) com-ment créer un matériel qui ferait appel à leur connaissance afin d'introduire de nouvelles notions plus facilement.

Pour faire cette recherche nous avons selectionné vingt femmes que nous avons interrogées.

Profil des femmes interrogées

5 femmes entre 17 et 25 ans
10 femmes entre 25 et 45 ans
5 femmes entre 45 et 70 ans

Des 20 femmes interrogées, sept étaient des commerçantes indépendantes en Haïti, deux étaient vendeuses, trois étaient couturières indépendantes, deux étaient cultivatrices, une était domestique, trois étaient écolières, une était fleuriste, une était ouvrière en usine. Toutes exerçaient ces métiers en Haïti.

8 femmes n'ont jamais fréquenté l'école
7 l'ont fréquenté à peu près un an
5 l'ont fréquenté trois à cinq ans.

Analyse des données recueillies

Quels procédés empiriques utilisaient-elles en Haïti pour compter l'argent, évaluer les poids et mesures, l'orientation spatiale, connaître l'heure, les dates, les périodes de menstruation? Utilisent-elles les mêmes procédés au Canada?

Pour l'orientation spatiale, nous pouvons dire que, à Montréal, aucune des femmes interrogées ne s'aventure sur un trajet ou vers un lieu, si elle ne l'a

pas parcouru auparavant avec une personne pouvant la guider. Par la suite, elles se fabriquent des points de repères qui leur permettent de se retrouver. Vu la complexité du réseau du métro, à cause de la signalisation qui nécessite une connaissance plus poussée du code écrit et qui, de ce fait, présente moins de point de repère, et vu que le conducteur est souvent inaccessible au cas où elles ont un renseignement à demander, les 20 femmes nous ont avoué utiliser très rarement le métro. Elles préfèrent l'autobus parce qu'elles peuvent demander au chauffeur les différentes informations dont elles ont besoin comme: si c'est le bon autobus et quand descendre.

Sur les 20 femmes interrogées, 16 sont capables d'identifier les chiffres alors qu'une seule les reconnaît grâce à leur forme, tandis que 9 sur 20 sont à peine capables de reconnaître les lettres. C'est pour cela qu'elles préfèrent prendre l'autobus, car il est identifié par des chiffres plutôt que par des lettres. Également parce que dans la rue, disent-elles, il y a plus de repères visuels qui permettent d'identifier un quartier, une rue: les enseignes, les magasins, les couleurs des maisons, des barrières, etc. Une en particulier nous a expliqué qu'elle comptait les arrêts.

Nous trouvons ici intéressant de reproduire certains témoignages recueillis qui en fait englobent tous les procédés que nombre de ces femmes utilisent.

"À mon arrivée ici, je ne savais rien. J'avais l'habitude de me déplacer avec ma soeur. Un jour j'ai décidé de sortir seule. J'ai dit à ma soeur si je ne téléphone pas, c'est que je ne suis pas perdue. J'ai pris l'autobus, je suis descendue quelques arrêts après. J'ai regardé autour de moi, j'ai essayé d'épeler les mots, j'ai repris l'autobus. Je me suis retrouvée à Berry-DeMontigny. Je regarde là où je descends, je regarde comment sont écrits les mots et puis après je m'en rappelle."

"On m'a dit de prendre le bus ici et puis d'aller prendre celui de Saint-Michel, le 67. Moi dès que je vois le bus, je vois un 7 et un 6, je monte dedans. Si, par exemple, je vais sur Saint-Michel et Belair, je dis au chauffeur où je vais et il me dit quand descendre. Je fais comme ça une fois ou deux et puis après je sais comment faire..."

Même une des femmes qui sait lire avoue qu'elle ne parcourt des trajets nouveaux qu'avec des gens qui peuvent la guider.

À cause de toutes les difficultés que présentent les déplacements, sauf rares exceptions, les femmes se contentent de bouger à l'intérieur de leur quartier et ne s'en éloignent que pour se rendre à leur travail, à l'église ou aux cours, le soir.

Pour conclure, nous pouvons dire que ces femmes, lorsqu'il s'agit de s'orienter, utilisent une mémoire visuelle. Elles sont peu aventureuses, et utilisent peu le métro.

Pour l'évaluation des poids et mesures, les femmes de façon générale utilisent en Haïti la "marmite", sorte de contenant en fer blanc. Il y a des "petites marmites et des grosses marmites".[1] Grâce à ce système, elles ont pu faire la relation entre la quantité de marmites qui rentrent dans une livre, un kilo: en fait c'est par ce biais qu'elles le reconnaissent vraiment.

Encore une fois, il est intéressant de reproduire exactement certaines conversations que nous avons eues avec ces femmes.

Suzanne: "Je n'achète pas comme ça sans faire attention. Si j'achète une marmite de pois, je sais que j'achète en fait cinq marmites et demie."

Animatrice: " - Tu sais exactement ce que tu achètes?
Irma: - Mais oui, je vérifie dans une marmite, une petite marmite.
Animatrice: - Dans ta marmite à toi?
Irma: - Oui, on achète et ensuite on va mesurer chez soi dans une marmite pour voir si ce qu'on a acheté, c'est bien ça..."

Pour les denrées non vérifiables avec les marmites (fruits, légumes, viande) elles soupèsent, elles font des lots, elles évaluent à l'oeil ou par expérience.

---

[1] Une petite marmite vaut une livre, une grosse marmite vaut 5,6 ou 7 livres (c'est selon...)

Pour les mesures liquides, elles utilisent des bouteilles non-graduées qu'elles divisent elles-mêmes en quart, demi, ou trois quarts. Cependant pour ce qui est du lait, la mesure que possède la marchande est une mesure fixe que toutes reconnaissent: une grande louche d'un demi-litre à peu près.

Pour évaluer les longueurs et largeurs, elles utilisent une mesure appellée "aune". L'aune est une règle en bois qu'elles se font faire par un ébéniste et qui équivaut à 1,19 m. Cependant elles ont d'autres moyens de mesurer l'équivalent de l'aune: 2 fois leur tour de tête, la longueur de leur bras tendu de la pointe des doigts jusqu'à l'épaule opposée, ou encore la longueur de la table sur laquelle repose leur machine à coudre. Tous ces procédés empiriques leurs donnent la mesure d'une aune, nous affirment-elles.

L'aspect le plus intéressant que nous avons découvert lors de cette recherche est le procédé, connu et admis de toutes, que les commerçantes utilisent pour le calcul de leur marge de profit. Cet aspect est d'autant plus passionnant que plus de la moitié des femmes fréquentant les ateliers étaient d'anciennes commerçantes.

Ce procédé est, à notre avis, une clé qui nous expliquera le processus mental qui s'opère lorsqu'il y a phénomène d'apprentissage.

Nous avons vu plus haut que le système courant utilisé pour le calcul des poids en Haïti est la petite marmite ou la grosse marmite. Lorsque les marchandes achètent des grossistes, elles achètent en mesures officielles, c'est-à-dire livres ou kilos, cependant elles utilisent des petites marmites d'une livre par la suite pour vérifier la quantité réelle de leur achat. Car elles évaluent mieux le poids ainsi. Les cultivatrices qui vendent dans des marchés ruraux utilisent le même procédé. Elles mesurent à l'avance en petites ou grosses marmites la valeur de leur marchandise à vendre.

Comment, par la suite, calculent-elles leur marge de profit? D'après les propos recueillis, il semble qu'elles ne font pas un calcul à l'avance du pourcentage de profit qu'elles vont tirer, mais préfèrent utiliser au moment de la revente le même système de marmites qu'à l'achat avec la différence qu'à la

revente la marmite utilisée est soit plus petite soit faussée d'un quart de sa valeur à l'achat.

Par exemple, Raymonde achète un sac de 25 livres de riz pour la somme de 25$.

Ce sac contient après vérification 5 grosses marmites ou 25 petites marmites. Elle a donc payé un dollar chaque petite marmite.

À la revente, elle utilisera une marmite plus petite et ne changera pas le prix d'achat. Elle revendra ainsi plus de marmites et c'est le fruit de la vente de ces marmites supplémentaires qui constitura son profit. Ce calcul est plus simple, nous dit Raymonde. Bien sûr elle peut faire autrement, il arrive qu'un éventuel client exige que la marchande utilise une "bonne marmite". À ce moment-là, nous explique Raymonde, je suis obligée de revendre plus cher."

Il existe aussi, chez certaines commerçantes, une autre technique pour calculer leur profit et, par la même occasion, protéger l'argent qui sert à l'investissement. C'est le système de l'inventaire permanent. Par exemple, Josette nous dit avoir été marchande de "quincaille". Comment opérait-elle?

Au départ, elle possède 25 $ qu'elle peut investir. Elle va chez un grossiste avec un grand bac. Elle achète différents objets: chemises, bols, gobelets, passoires, mouchoirs, etc. Elle sait le prix payé pour chaque objet et se fixe un prix de revente pour chacun d'entre eux. À la fin de la journée, comment va-t-elle calculer ce qui constitue son profit et le "manman lajan" (somme initiale investie à laquelle il ne faut pas toucher)? Elle retourne chez le grossiste, rachète exactement toute la marchandise vendue au cours de la journée. Ainsi, elle sait que l'argent qui lui reste après cet inventaire complété, lui appartient, c'est son "benefis".

Une autre méthode un peu plus complexe est celle utilisée par Gina qui possédait un petit commerce (épicene).

Dans son commerce, elle vendait des conserves, du riz, du sucre, de la farine, de l'huile, des cigarettes, du café grillé, du charbon. Elle nous a

avoué ne jamais "mélanger" l'argent. Devant chaque marchandise, elle a une boîte dans laquelle va le produit de la vente de c: acune d'entre elles.

Pour le café, le calcul qu'elle opère est différent. Tout d'abord, elle achète le sac de café vert chez un grossiste ou d'un paysan. Pour griller son café, elle a besoin de sucre et de charbon. Pour être sûre de pouvoir contrôler le prix de revient de son café et aussi pour ne pas "mélanger" l'argent, elle paye de sa poche le prix du sucre et du charbon dont elle a besoin; or cette marchandise provient de son commerce. Ceci lui permet, nous affirme-t-elle, de calculer le prix du café une fois acheté, grillé et le prix qu'elle doit demander afin de tirer profit de sa vente.

À propos du commerce de tissus, les commerçantes nous ont dit utiliser un procédé à peu près identique que celui expliqué plus haut. C'est-à-dire qu'elles ont une "vraie aune" (1,19 m) pour acheter du grossiste et une "fausse aune" (1m) qu'elles se font aussi fabriquer par un ébéniste pour la vente. Le même jeu ici se joue; si le client veut son tissu sur une "vraie aune", il faudra payer plus cher. Gina nous a par contre dit que le calcul est différent si on achète des coupons ou des lots à rabais chez le grossiste.

En général ces procédés diffèrent d'une région à l'autre du pays. Dans certaines zones, on utilisera plus souvent les bonnes mesures, mais on fera payer plus cher. Cependant nous avons remarqué que la marge de profit que se fixent ces commerçantes est en général très raisonnable et ne dépassera presque jamais le quart de la somme totale investie.

Dernier phénomène intéressant à constater: celui du marchandage. Pour cette éventualité la commerçante prévoit une troisième dimension de marmites pour "faire des prix".

Au Canada, obligées de se conformer aux systèmes des poids et mesures en vigueur et n'étant pas placées dans leur situation habituelle de commerçantes, les femmes se retrouvent sans point de repère, rien ne leur rappelant les anciennes mesures. Elles nous ont dit acheter en fonction de la somme dont elles disposent. Elles ne font pas vraiment de budget. Elles préfèrent acheter des produits pré-emballés, avec prix pré-établis. Elles ont du

mal à faire la transposition des valeurs. Cependant elles continuent d'acheter en grande quantité "en gros", persuadées qu'elles économisent ainsi.

Conclusion

Nos objectifs étaient de démontrer, à travers cette recherche, le mécanisme très complexe d'apprentissage de notions de la femme analphabète et de voir dans quelle mesure on peut l'utiliser pour faciliter leur apprentissage.

D'après notre analyse, nous pouvons avancer que nous avons découvert que les femmes analphabètes utilisent un procédé logique de déduction qui leur permet d'acquérir des connaissances empiriques pour résoudre les problèmes quotidiens posés dans leur métier, leur déplacement, etc. Toute l'accumulation de leur connaissance et toute la compréhension des procédés empiriques qu'elles mettent en place dans leurs problèmes de survie reposent sur ce cheminement de déduction qui est cependant toujours rattaché à des applications concrètes qui ne font pas nécessairement appel à l'abstraction.

La question à laquelle nous allons tenter de répondre à partir de cette découverte est la suivante: comment arriver à se servir de ce procédé de déduction pour arriver à favoriser d'autres apprentissages en valorisant et en tenant compte de la somme de leurs connaissances accumulées?

1) Nous recommandons de toujours rattacher l'apprentissage à des problèmes concrets faisant appel à leur procédé de déduction dans lequel elles ont une compétence qui va permettre de les valoriser. Ex.: leur façon de calculer les poids, les mesures, etc.

2) Nous recommandons l'utilisation d'un matériel concret. Ex.: réglette pour apprendre à compter et comprendre d'une manière théorique les opérations.

3) Nous recommandons également des jeux de rôle ou des mises en situation, pour arriver à une meilleure compréhension de la dynamique existant dans les rouages de la société: consommation et

commerce, immigration, éducation des enfants, travail, logement, droits, économie, santé

4) Cette recherche nous a permis entre autre l'élaboration de six petits manuels

a) notion du pourcentage
b) explication des poids et mesures métriques
c) consommation
d) température
e) contraception
f) orientation spatiale

Ces petits manuels font appel à ce même mécanisme de déduction des analphabètes. Nous pensons que ce genre de travail est une piste qui pourrait conduire à l'élaboration d'autres formes de matériel tel : diaporama, vidéo, cassette, exercice, livres, jeux éducatifs

Bref, sous n'importe quelle forme, pourvu que ce matériel soit dynamique et qu'il fasse appel à ce mécanisme de déduction logique, qui est la façon par excellence pour les femmes analphabètes haïtiennes d'apprendre et de comprendre

THÈME 6: LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

GROUPE: COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

SOUS-THÈME: THE ROLE OF MUSIC IN THE LITERACY CLASSROOM

PRÉSENTATION: Rose-Marie Whalley, formatrice

Identification du groupe

— Commission des écoles catholiques de Montréal

— Lieu de travail:
Y.M.C.A. à Montréal

— Nombre d'intervenants:
1 formateur

— Nombre de personnes rejointes:
13 personnes (2 groupes)

— Caractéristiques de la clientèle:
- Analphabètes anglophones
- Immigrants (20 ans de résidence au Canada)

— Liens avec le milieu:
- Aucun. Ils viennent de différents quartiers de Montréal.

LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

(Traduction du texte de Rose-Marie Whalley par Marc Thiffault)

Le rôle de la musique dans une classe d'alphabétisation

Dans cet exposé, je vais tenter de répondre à deux questions: la musique est-elle un outil pédagogique valable en alphabétisation? Et, si oui, comment pourrait-on l'enseigner?

Avant d'aborder ces questions, j'aimerais dire un mot de mon expérience de la musique et de ce qui a éveillé mon intérêt à l'enseigner. Je n'ai reçu aucune vraie formation musicale, et mes connaissances en ce domaine sont très limitées. Je ne joue d'aucun instrument, mais je peux chanter des choses simples. Je suis plutôt "conservatrice" dans mes goûts. J'écoute surtout de la musique classique. Comme la plupart des gens, j'aime beaucoup la musique.

Assez curieusement, c'est mon goût du silence qui m'a suggéré d'utiliser la musique avec mes étudiants. Ils souhaitaient avoir une musique de fond pendant qu'ils étudiaient en classe. Mais comme je trouve la musique de fond très dérangeante, on s'est entendu pour écouter de la musique pendant les pauses. A tour de rôle, chacun apporterait de la musique de son choix. Ça n'a pas eu beaucoup de succès: ils n'aimaient pas mes extraits de Vivaldi et de Bach; quant à moi, leur musique "hard rock" me laissait froide. J'ai cessé d'apporter mes cassettes et je les ai observés écouter leur musique. Voici ce que j'ai constaté. Même quand c'était de la musique choisie par eux, ils n'y portaient pas vraiment attention. Ils ne pouvaient pas identifier les instruments qu'ils entendaient, ils ne savaient pas de quoi la chanson parlait ni ce qu'ils aimaient là-dedans. En même temps, ils aimaient vraiment avoir de la musique en buvant leur café. Même les étudiants paisibles en étaient stimulés; le plus effacé d'entre eux s'est mis, un jour, à danser... J'ai commencé à me demander comment exploiter cet intérêt puissant de façon plus pédagogique et planifiée.

Revenons maintenant à ma première question: la musique est-elle un outil pédagogique valable en classe d'alphabétisation? Je réponds: oui. À l'appui de cette affirmation, je vais développer les trois énoncés suivants:

1. la musique est universelle
2. la musique est une sorte de langage
3. la musique est une activité agréable à explorer.

La musique est universelle

La musique se retrouve dans toutes les cultures: elle fait partie de la vie. Le genre de musique produit par une société dépend de facteurs historiques et sociaux. L'un des facteurs déterminants aujourd'hui, c'est probablement l'accès facile à des appareils de diffusion de la musique. La grande majorité des foyers est équipée d'appareils de télévision et de radio; plusieurs ont en outre un magnétophone à cassette et une chaîne stéréo. Ce phénomène technologique signifie que nous sommes tous exposés à une quantité et à une variété considérables de musique. La musique est donc quelque chose de familier à nos étudiants. Comme tout le monde, ils ont leur opinion là-dessus. Ils savent ce qu'ils aiment, même s'ils ne peuvent dire pourquoi. Et, habituellement, ils connaissent le nom de leurs musiciens préférés.

La musique est une sorte de langage

La musique a beaucoup de points communs avec la langue; et la langue, c'est justement ce que nous enseignons. Comme la langue, la musique communique des idées de manière structurée. Les idées ne sont pas transmises par des mots mais par des sons. Dans les deux cas, cependant, il s'agit d'émissions sonores. Tout comme une syllabe ou un mot, un son musical, sorti de son contexte, ne veut pas dire grand chose: la musique est formée d'une succession de sons (un "courant sonore") exactement comme le langage est formé d'une succession de syllabes (un "courant de paroles"). La musique a sa grammaire: les sons sont arrangés selon les règles de l'harmonie et du rythme. Et la musique et les langues que nous enseignons ont des formes

écrites. Lire de la musique ou lire un texte requiert des habiletés analogues. Après tout, pour un non-initié, une page de musique et une page de texte, ça se ressemble: les deux ont l'air de signes griffonnés, noir sur blanc. La musique et la parole sont tellement parentes qu'on les trouve souvent réunies: le chant en est le plus bel exemple. La voix humaine est considérée comme l'instrument de musique primordial. Une bonne partie de la musique est issue du langage parlé, comme le chant grégorien, les ballades ou autres musiques folkloriques. Certains genres musicaux reposent d'ailleurs directement sur la voix humaine: par exemple, l'opéra et le chant choral. La musique est aussi utilisée pour rehausser certaines formes d'expression verbale, comme le théâtre, dans la publicité télévisée, etc.

La musique est une activité agréable à explorer

Le fait de parler de musique avec mes étudiants a suscité leur enthousiasme. Pour une fois, ils avaient le sentiment d'en connaître au moins autant, sinon plus que moi. En lecture, nous sommes meilleurs que nos étudiants, bien sûr; mais en musique, nous n'en connaissons pas nécessairement plus qu'eux; la musique est donc très utile pour établir des rapports d'égalité. Un de mes étudiants, originaire de la Jamaïque, nous a présenté la musique "reggae". Il avait préparé des cassettes et traduit les chansons du créole jamaïcain en anglais. Il s'est rendu compte que le créole qu'il parlait dans son pays était différent de l'anglais du Canada et cela l'a rendu fier de sa langue maternelle. Le fait de nous avoir fait écouter sa musique favorite l'a incité à lire les pochettes de disques pour déchiffrer le nom des musiciens et le titre des chansons.

Il a appris à écouter de manière différente, comme nous tous d'ailleurs, même si les mots ne sont pas toujours faciles à saisir.

Comme formateurs en alphabétisation, notre responsabilité consiste à aider les étudiants à décoder leur environnement pour bien y fonctionner. Les étudiants trouvent souvent difficile ce que nous leur enseignons, par exemple l'utilisation de l'annuaire téléphonique. Les habiletés que nous enseignons sont nécessaires aux étudiants, mais ces derniers ne trouvent pas toujours

agréable de les apprendre. La musique peut alors devenir un antidote pour tout le monde. S'il est vrai que l'homme ne vit pas seulement de pain, pourquoi ne pas en tenir compte dans nos classes d'alphabétisation?

J'ai essayé de vous convaincre que la musique est un outil pédagogique valable dans une classe d'alphabétisation. Je peux maintenant aborder ma seconde question: comment enseigner la musique? Évidemment, cela doit se faire en relation avec les habiletés langagières que nous enseignons tous les jours. Jetons-y un bref coup d'oeil.

Les étudiants viennent en classe pour apprendre à lire et à écrire, ou pour lire et écrire mieux. En général, nous trouvons qu'ils ne s'expriment pas bien quand ils parlent; ils sont gauches sur le plan linguistique. Leur capacité d'écoute est souvent faible. Vu leur moins grande habileté à communiquer avec les autres, ils souffrent d'un manque de confiance en eux-mêmes. En un mot, notre tâche est de les aider à lire, écrire, parler et écouter mieux, à améliorer leur perception d'eux-mêmes, à affronter les diverses situations de leur vie.

Comment procédons-nous pour cela? Nous les accueillons dans la classe, nous nous informons de ce qu'ils sont et de ce qu'ils savent, et nous élaborons un programme avec eux. Ce programme se modifie constamment. Comment pourrait-on y intégrer la musique?

D'abord, il faut découvrir ce que les étudiants savent dans le domaine musical. Qu'est-ce qu'ils aiment? Ont-ils un intérêt marqué pour la musique: vont-ils dans des clubs ou au concert, peuvent-ils jouer d'un instrument? Savent-ils chanter? Qu'est-ce qui influence leurs goûts en musique? De quelle manière préfèrent-ils écouter de la musique? Est-ce qu'ils écoutent la radio?

Un bon moyen que j'ai trouvé pour découvrir leur goût et leur attitude face à la musique, c'est de les inciter à apporter de la musique, qu'on ferait jouer durant les pauses. J'ai pu ainsi facilement observer la réaction des étudiants face à telle musique, et commencer à parler de ce qu'ils avaient

entendu. La plupart du temps, ils choisissaient des musiques au rythme simple, mais complexes du point de vue harmonique.

Une fois découvert le genre de musique que les étudiants écoutent, il faut regarder comment ils l'écoutent. Est-ce qu'ils écoutent la musique ou ne font que l'entendre? Sont-ils réceptifs à des messages musicaux? Cela a été très difficile à vérifier. D'abord, une chanson d'Anne Murray ou une symphonie classique, ça ne s'écoutait pas de la même façon que la musique rock ou disco qu'ils apportaient en classe: cette dernière est faite pour être dansée et la batterie y occupe, semble-t-il, une grande importance. En plus, je ne connaissais rien à cette musique.

J'ai décidé de partir de l'élément musical le plus simple, le son. Je voulais voir si mes étudiants possédaient des notions élémentaires de musique, s'ils pouvaient distinguer entre le rythme lent et rapide, entre les sons aigus et graves, entre les sons forts et doux. J'ai procédé comme on fait quand on enseigne la discrimination auditive dans le langage; au lieu de prononcer des sons ou des syllabes, je chantais différentes notes.

Pendant quatre semaines, j'ai chanté chaque jour avec mes étudiants, comme exercice de simple discrimination auditive. Je voulais par là, bien sûr, leur apprendre à écouter et les aider à distinguer les éléments de base mentionnés plus haut. À partir de deux notes, j'ai présenté progressivement toute la gamme, que j'ai appelée, à tort ou à raison, l'alphabet de la musique. Au début, je soulignais, d'un mouvement de bras, les notes aiguës et les notes graves; je faisais quelques pas en avant pour les sons forts et quelques pas en arrière pour les sons faibles. Les étudiants trouvaient mes singeries bien amusantes. Je chantais une suite de notes et je leur demandais de me donner la note qui venait après. Je sautais des notes dans la gamme et leur demandais de combler les trous. La plupart trouvaient ça difficile, mais agréable.

Ces petites leçons de chant étaient toujours suivies d'exercices de phonétique: j'enseignais les sons aux débutants et des notions d'épellation aux plus avancés. En présentant ces activités linguistiques, je me référais directement à l'activité musicale que nous venions de faire. Le travail sur la

langue semblait facilité par l'écoute attentive qu'ils avaient pratiquée quelques minutes auparavant.

Nous sommes passés ensuite à la chanson. Je choisissais des chansons anglaises traditionnelles, du répertoire des enfants. Ces chansons sont connues partout dans le monde anglophone, mais la plupart de mes étudiants les ignoraient. Les comptines (nursery rhymes) constituent un trésor de notre héritage culturel et ont fait l'objet de plusieurs études. Certains de ces poèmes sont chantés, d'autres sont récités. Leur vocabulaire est souvent difficile, mais, quand on connaît le contexte historique du poème, on découvre des choses extraordinaires. J'ai choisi des poèmes dans "The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes", publié par Iona et Peter Opie (Oxford University Press, édition revisée, 1973). Pour ne pas que les étudiants aient l'impression de travailler sur du matériel enfantin, je leur en faisais découvrir l'aspect littéraire et musical. En général, les mélodies sont simples et s'apprennent facilement, et après quelques minutes tout le monde chantait en choeur. Une de leurs chansons préférées a été "The Twelve Days of Christmas"

The first day of Christmas
My true love sent to me
A partridge in a pear tree

La chanson énumère chacun des douze jours, en ajoutant un vers chaque fois. Les étudiants ont bien aimé essayer de mémoriser chaque vers. Le vocabulaire comprend plusieurs noms d'oiseaux: "french hens, turtle doves, partridges, swans and geese". Nous en avons cherché la description dans un livre sur les oiseaux. Nous n'avons pas réussi à savoir ce que c'était des "French hens". Je sais bien qu'une activité comme celle-là n'est pas un exemple de matériel "fonctionnel" en alphabétisation. Cependant, sur le plan des habiletés intellectuelles, chercher à comprendre la signification d'une chanson, c'est la même chose que de chercher un numéro de téléphone du Gouvernement du Québec, que de classer, que de catégoriser ou que d'utiliser du matériel de référence.

Revenons à la musique. J'avais deux étudiants qui avaient beaucoup de difficulté à articuler; l'un, d'origine portugaise, laissait tomber les consonnes

finales, si importantes en anglais; l'autre était une jeune femme qui mâchait ses mots. Tous deux prenaient du plaisir à chanter et je les ai encouragés à bien articuler en chantant. Trop gênés pour ouvrir la bouche quand ils parlaient, la chanson leur a permis de pratiquer sans se sentir ridicules.

Ma réputation d'artiste n'a pas duré longtemps et cela m'était bien égal. Les étudiants voulaient fredonner ou chanter les chansons qu'ils connaissaient. Ils m'ont montré des airs de la publicité télévisée, que je ne connaissais pas, puisque que je n'ai pas de téléviseur. Cela nous a amenés tout naturellement à discuter de publicité et de consommation. L'atmosphère de la classe était gaie et leur a permis de s'exprimer de façon spontanée. Ils ont chanté des chansons pop, évidemment. Parfois survenaient de sérieux différends sur les mots de la chanson et même sur l'air. Je ne pouvais rien faire d'autre que de leur suggérer d'écouter plus attentivement à la maison. Par chance, j'ignorais vraiment tout de la musique pop. Un étudiant s'est mis en frais de reconstituer, à partir d'un enregistrement, les paroles d'une de ses chansons préférées, du groupe The Police. J'ai été tellement touchée par cet effort que je n'ai pas osé corriger son orthographe. Combien de fois a-t-il dû écouter cette chanson pour arriver à en transcrire les mots correctement!

Dans d'autres activités, les étudiants pouvaient écrire ou parler au sujet de leurs groupes préférés, de leurs chanteurs ou de leur musique favorite. L'un des exercices les plus profitables que cela a suscité, ce fut d'apprendre une chanson à la maison et ensuite de la montrer aux autres, ce qui suppose une préparation soignée. Le "professeur" demandait aux auditeurs de suivre ses indications, tout comme il l'aurait fait pour leur montrer à faire une tarte aux pommes ou pour leur indiquer comment se rendre au bureau de poste. Le "professeur" devait s'exprimer clairement, en parole et en musique, pour que les autres puissent apprendre la chanson. La qualité de notre exécution, c'était son seul moyen de savoir s'il avait réussi ou non. Une fois ou deux, la séance a été un peu houleuse: la chanson choisie ne plaisait pas ou bien la présentation n'était pas claire. Les étudiants ont quand même aimé cette activité et nous avons appris deux ou trois chansons.

Notre expérience entrait dans son troisième mois. Nous faisions un peu de musique presque tous les jours. Les étudiants continuaient à apporter de la

musique pour les pauses-café, même s'ils oubliaient la moitié du temps. J'ai remarqué une chose: ils devenaient beaucoup plus attentifs à écouter. Parfois, ils me demandaient d'écouter une chanson pour les aider à identifier un mot ou une phrase. Un jour, spontanément, ils se sont mis à discuter pour savoir quels étaient les instruments qu'ils entendaient, alors que j'avais évité de parler des instruments pour me concentrer sur le chant.

J'ai décidé de commencer avec la guitare et le piano, les deux instruments que les étudiants connaissaient probablement le mieux. J'ai mis de côté la musique trop facilement identifiable, comme la musique classique, que les étudiants d'ailleurs, disaient ne pas aimer. De temps en temps, j'apportais de mes enregistrements à la pause-café.

Je leur ai fait entendre des morceaux du pianiste de jazz Keith Jarrett et du guitariste John Williams. Je m'en suis tenue à des séquences très courtes, de deux ou trois minutes. Une fois, je leur ai présenté deux oeuvres pour piano, de Bartok, "Evening in Transylvania" et "Bear's Dance", deux pièces très mélodieuses que les étudiants ont demandé à ré-écouter après la classe.

À tour de rôle, je leur ai fait entendre la sonorité de l'orgue, du violon et de la trompette. Ils connaissaient déjà le tambour, d'autres instruments à percussion, et bien sûr la guitare électrique et le "synthétiseur". Après une présentation très simple, nous écoutions de la musique une dizaine de minutes au début de la classe. En dix minutes, j'avais le temps de faire jouer l'extrait deux ou trois fois. Parfois, ils connaissaient l'instrument. Je leur apportais des photos de l'instrument en question. Nous échangions sur les différences de sonorité entre, par exemple, l'orgue et le violon. Nous parlions des diverses sortes d'instruments: ceux dont on pince les cordes, ceux dans lesquels on souffle, ceux sur lesquels on frappe, etc. J'ai préparé des fiches avec l'image et le nom des instruments. Les étudiants plus avancés étaient capables d'écrire une liste d'instruments, groupés par catégories: par exemple, la clarinette classée parmi les bois. Les débutants se contentaient de transcrire "piano" et "guitare". Certains ne pouvaient rien écrire. D'autres faisaient des observations intéressantes et répondaient aux questions. D'autres enfin n'avaient rien à dire.

À ce moment-là, nous avons abordé les différents genres de musique. Pour faciliter les comparaisons, j'ai commencé par des genres contrastants: une marche et une valse. Comme il fallait s'y attendre, la réaction a été physique; ils ont tapé du pied pendant la marche et virevolté tendrement avec la valse du "Danube Bleu". Nous avons comparé les diverses pièces, en écrivant leurs caractéristiques au tableau. Ils ont particulièrement aimé les marches: on en a écouté une couple d'autres, comme "When the Saints Go Marching In" et "La marche Radetsky" de J. Strauss. Un autre jour, nous avons comparé l'"Ouverture 1812" de Tchaikovsky et "Trois gymnopédies" de Eric Satie. Nous avons utilisé aussi les chansons d'Ella Fitzgerald, le "Concerto Brandebourgeois, no. 3" de Bach, les Beatles, des extraits de "Tableaux d'une exposition" de Mussorgsky, Louis Armstrong, l'ouverture de la "Cinquième Symphonie" de Beethoven, Gilles Vigneault, etc. Je m'en tenais à de la musique populaire et mélodieuse. Certains morceaux n'ont pas eu de succès. Ils ont détesté l'ouverture de "Tannhauser" de Wagner; l'interprétation d'un air de "Madame Butterfly" par Maria Callas les a laissés froids. Ils ont classé Joan Baez dans "l'ancien temps" et trouvé "insignifiantes" les chansons d'Anne Murray. Mis à part les pièces d'orgue de Bach, la musique religieuse n'a pas eu grand succès; ça les ennuyait.

J'ai utilisé la musique dans d'autres activités, comme l'expression orale ou écrite autour d'un thème: "Cette musique me fait penser à...", "J'aime (ou je n'aime pas) cette musique parce que...", etc. Cela nous a conduits à étudier le vocabulaire. Par exemple, "le style de cette musique est..." (l'étudiant ajoutait un ou plusieurs adjectifs).

La musique se prêtait bien à des exercices d'analyse. Quelles sortes de sons différents entendons-nous? Y a-t-il des voix en solo ou des instruments? Quel est le tempo de telle musique? Le rythme est-il le même tout au long de la pièce? Quel est le mode de cette musique? etc.

Mes étudiants n'avaient pas assez de vocabulaire pour décrire la musique. Je leur ai donc préparé de petits questionnaires à remplir, à l'aide de questions à réponses simples (oui ou non) ou à choix multiples.

Tout le monde n'a pas participé à ces leçons de musique; parfois ils n'étaient que deux ou trois à vouloir participer: ils se retiraient dans un coin avec un magnétophone. Parfois, quand je n'avais pas le temps de préparer quelque chose, on passait une semaine ou plus sans musique. Grâce aux questionnaires, je n'étais pas obligée d'écouter la musique de chaque sous-groupe et je pouvais me consacrer à d'autres étudiants.

J'avais suggéré aux étudiants d'apporter leur propre matériel pour le partager et en discuter avec les autres. Cependant, il n'y a que les amateurs de reggae qui ont apporté du matériel approprié. Les autres choisissaient du "hard rock" ahurissant: notre manière de travailler s'accommodait mal de cette musique.

Quand on veut utiliser la musique en classe, le plus difficile, c'est peut-être de choisir du matériel approprié. Je vous suggère de choisir des pièces courtes, faciles à écouter et que vous aimez; notre enthousiasme est souvent contagieux... J'ai trouvé très difficile de montrer des chansons à partir d'un enregistrement et j'ai dû y renoncer. Les chanteurs chantent habituellement trop vite pour que les étudiants puissent suivre le texte sur une feuille et le sens des mots est souvent trop subtil pour qu'ils le saisissent. Ils écoutaient de la musique durant les pauses, sans vouloir l'approfondir. Je conseille fortement de mettre du temps, au début, sur les exercices d'écoute et de chant que j'ai décrits: cela a rendu mes étudiants plus sensibles aux sons, tant dans la parole que dans la musique. En plus, c'est agréable de chanter ensemble. De là, il n'y a qu'un pas à faire pour arriver à des exercices de chant collectifs et à la poésie simple.

J'ai évité intentionnellement de me demander avec les étudiants si la musique est un art ou pas, si elle est bonne ou pas. Ces distinctions me semblent arbitraires et hors de propos. Après tout, on peut enseigner la musique comme une science, à l'instar des mathématiques; tous les éléments et la démarche qui ont aidé à bâtir une oeuvre musicale trouvent leur explication et leur raison d'être dans les nombres et la combinaison des nombres.

Et [illegible] je ne suis pas d'accord pour dire que la musique classique est en [illegible]eure à la musique pop; après tout, les enfants de Bach, au X[illegible]ième siècle, ont fait exactement ce que font aujourd'hui Boy George et Michael Jackson: ils ont écrit et chanté de la musique de danse dans le style populaire de leur temps. Accepter la musique nouvelle n'implique pas qu'on rejette l'ancienne. Si j'avais mieux connu le rock, le disco, le jazz, le folklore canadien, etc., je les aurais volontiers utilisés plus en classe. Au lieu de défendre mon choix de musique comme matériel pédagogique, je déplore mon ignorance en musique. Je dis une chose: choisissez ce qui vous plaît, ce que vous connaissez, ce dans quoi vous êtes à l'aise.

En terminant, je pense qu'il vaut la peine d'utiliser la musique en classe d'alphabétisation. En plus de son utilité évidente pour développer la capacité d'écoute, elle se prête aisément à une foule d'exercices sur la langue. Bien que notre principale préoccupation soit de faire faire des apprentissages fonctionnels, nos étudiants ont aussi besoin d'émerveillement; alors pourquoi ne pas les ravir avec de la musique?

THÈME 6: LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

GROUPE: COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'AMIANTE, THETFORD MINES

SOUS-THÈME: LE CONTENU EST DÉFINI PAR LES APPRENANTS

PRÉSENTATION: Lise Lacroix, formatrice
Jean-Yves Desjardins, animateur-terrain

Identification du groupe

— Équipe Alpha, Commission scolaire régionale de l'amiante

— Nombre d'intervenants:
7 formateurs (trices)
1 animateur
1 conseiller pédagogique
et plusieurs intervenants issus des comités locaux d'éducation des adultes (CLEA) oeuvrant particulièrement en pré-alphabétisation (dépistage, sensibilisation, recrutement)

— Nombre de personnes rejointes:
- environ 350 adultes rejoints depuis 5 ans;
- présentement 100 adultes en formation

— Liens avec le milieu:
- Milieu rural, semi-rural et urbain

LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Miser sur l'adulte

Quatre ans d'expérimentation, de questionnement, de recherche entre les différentes tendances connues.

Quatre ans sans pouvoir mettre un nom, LE NOM sur notre approche. Bien sûr, en pré-alphabétisation, par les CLEA (Comités Locaux d'Éducation des Adultes), nous vivons un modèle décentralisé (une des composantes de l'alphabétisation communautaire). Bien sûr que nous voulons répondre aux besoins pressants et quotidiens de l'adulte, donc nous sommes en approche fonctionnelle. Bien sûr, chez les adultes en formation, il y en a qui veulent aller plus loin en formation, vers le secondaire. Donc nous sommes aussi scolarisants. Et bien sûr que pour nous l'alphabétisation, c'est plus que le français; c'est aussi de socialiser, de faire comprendre la réalité par l'adulte, de lui donner la parole et ça, c'est peut-être de l'approche conscientisante!

Tout cela pour vous dire que maintenant, pour nous, l'étiquette est secondaire. Ce que nous voulons, c'est apprendre à connaître l'adulte, ses besoins, sa façon d'apprendre, ses objectifs, etc. C'est ce qui vous sera expliqué dans les prochaines pages. Nous voulons, bien sûr, lier notre connaissance de l'individu et de ses besoins à sa réalité sociale, mais cela ne sera qu'effleuré ici.

Une question de respect et de confiance

L'évolution de notre pratique nous amène à penser que:

> Nous avons tous notre façon distincte d'apprendre. Notre vécu est véhiculé tout au long de l'apprentissage puisqu'il agit comme système de référence et qu'il influence la perception des choses.

De là, deux hypothèses de cheminement andragogique possible:

1) Proposer à l'adulte, dans un premier temps, un apprentissage selon un modèle X ou Y est, d'une part, l'obliger à construire des structures nouvelles à travers lesquelles les notions deviennent indéfinissables et isolées, et d'autre part, c'est lui confirmer sa non-confiance de lui-même, puisque son système de références n'est pas utilisé et c'est le diriger soit vers des difficultés, soit vers l'échec à l'apprentissage. L'adulte n'aura en fait que ce qu'il a toujours eu: une image négative de lui-même et le système le lui aura prouvé une fois de plus.

2) Par contre, lorsque l'apprentissage est relié au vécu de l'adulte, cela signifie qu'il part de ses connaissances pour en ajouter d'autres et devant l'incertitude, il peut toujours revenir en arrière pour tâtonner, se sécuriser. Cela sous-tend par ailleurs qu'il n'existe plus qu'une seule approche ou quelques modèles d'apprentissage mais que chaque individu possède sa structure cognitive, qu'il doit la conscientiser et se l'approprier.

Exprimer cela à l'adulte, c'est lui signifier respect et confiance en lui-même, règle d'or à l'auto-apprentissage.

Par conséquent, c'est cette hypothèse que nous retenons et expérimentons.

Ça ressemble à quoi dans la vraie vie?

Apprendre à apprendre est un bien bel objectif, mais comment cela s'articule-t-il à l'intérieur d'un cours?

Tout d'abord, il est très important que le formateur définisse sa conception de l'apprentissage à l'adulte, que celui-ci saisisse bien au départ vers quoi il s'engage, ce qu'on attend de lui.

"Ce que j'explique aux étudiants au début d'un cours, ce sont les connaissances qu'ils possèdent, sur quoi ils peuvent compter et je leur dis qu'ils sont mieux placés que quiconque pour savoir ce qu'ils ont besoin d'apprendre".

Pour ce faire, il faut briser des schèmes, des habitudes et laisser naître la créativité.

"Les étudiants doivent décider 50 pour cent du cours, tant par son contenu que par le style de l'apprentissage. On assiste à des jeux du dictionnaire, des dictées, des phrases écrites au tableau avec la correction collective, etc. Au début, les étudiants éprouvent de la difficulté à concevoir qu'ils peuvent décider de leur formation, mais ils s'y prennent vite au jeu."

D'un seul coup, les modèles deviennent ouverts et c'est de l'ouverture que naît le besoin de la structure, de l'objectif court, réel et mesurable.

"Les étudiants qui arrivent, veulent tous apprendre à lire et à écrire; je leur compare cela à une maison à rénover... Ils ne peuvent tout faire en même temps, ils se font d'abord un plan d'action... Ils ont à décider par quel bout ils commencent."

Savoir organiser, structurer est un outil précieux à l'apprentissage, d'où la notion du contrat individuel qui couvre une période relativement courte et qui contient un objectif précis.

"On n'a pas tous besoin d'apprendre les mêmes choses... Marcelle est caissière et doit écrire les factures; son contrat individuel vise à apprendre à écrire les noms de personnes puisque c'est cela qui l'embête. André doit écrire des rapports à propos du travail effectué dans sa journée; il apprendra à écrire sans faute les mots même s'ils sont en anglais et à traduire en français ceux qu'il pourra utiliser sans faire rire de lui."

Savoir organiser, structurer... pour mieux s'évaluer.

"J'en savais pas mal plus que je pensais." (Claude)

"J'en ai trop pris à la fois, j'ai rien appris non plus!" (Alice)

"J'ai pas fait ce que j'ai dit que je ferais, c'est bien moi ça!" (Jean-Marie)

L'apprentissage est lié au comportement. Il n'y a pas que l'académique, il y a aussi l'individu dans toute sa globalité.

"À un problème de français correspondent des attitudes. Si je ne sais pas lire, je suis plus enclin à avoir une image négative de moi-même que le contraire; j'ai déjà pensé que le fait d'apprendre pouvait effacer automatiquement l'image négative, mais elle est plus tenace que les nouveaux acquis. C'est pourquoi il est important que l'étudiant identifie un problème ou attitude relié au français et qu'il décide de le changer et surtout qu'il se donne des moyens de le faire."

Fiche de contrat personnel:

MON PROBLÈME	CE QUE JE VEUX	CE QUE JE FAIS POUR Y ARRIVER
Je saute par-dessus les mots trop longs ou que je ne comprends pas.	Arrêter d'avoir peur des mots.	- Je lis 10 min/jour, le matin en prenant mon café. - Je note les mots difficiles. - Je les apprends. - Je les cherche dans le dictionnaire.

Tout cela vise en fait à amener l'individu à découvrir sa propre dynamique et, lorsque surgit un problème, lui laisser comprendre selon "son monde", c'est-à-dire lui laisser édifier sa propre théorie.

"Gertrude a de la difficulté à distinguer le son é du son è. J'essaie tant bien que mal de lui expliquer mais rien ne va jusqu'au moment où elle saisit et qu'elle s'exclame: "Ha! il chante"é" quand l'accent est placé comme ça!" Le seul terme différent dans son vocabulaire par rapport à celui que je lui ai exprimé est "chante" et de là est née toute la compréhension parce qu'il appartenait à son monde."

... et la théorie vient de l'observation...

"J'incite les étudiants à observer, à faire des liens, à déduire des principes. Je mise davantage sur la compréhension que sur la mémorisation. Mon but profond est de stimuler leur curiosité intellectuelle."

Maîtriser le français est parfois aride et l'individu en apprentissage n'a pas besoin que du français.

"L'objectif de René est d'être capable de se rendre à Montréal et de comprendre les indications; mais que peut vouloir dire le mot "est" et "ouest" quand on ne sait pas que le soleil se lève à l'est et qu'il se couche à l'ouest."

Le besoin de telles connaissances ne se retrouve pas que chez un individu, mais peut intéresser tout le groupe; d'où le thème.

"Le thème est une façon de faire du français tout en apprenant autre chose; c'est une façon d'élargir ses horizons... Il est important que le thème soit choisi par l'ensemble des étudiants et qu'il corresponde à leurs préoccupations."

Le groupe, la classe est un lieu propice à l'apprentissage de la socialisation, aux règles de la discussion et à "l'art" de l'expression. Exprimer, c'est comprendre et faire comprendre ce qu'on veut dire.

"Il y a plusieurs moyens pour y arriver. Par exemple, les trouvailles: un étudiant a à communiquer au groupe "une trouvaille" qu'il a faite pendant la semaine au cours de ses lectures. Peu importe le sujet pourvu que ce soit une nouvelle connaissance pour lui-même. Il l'explique au groupe qui est amené à prendre des notes ou à mémoriser partiellement les propos pour en faire un résumé verbal. Puis, une phrase au hasard est inscrite au tableau par un intervenant et c'est la correction collective, où chaque joueur devient tour à tour formateur et doit relever et expliquer les fautes, s'il y a lieu."

Ceci fait place à toute une dynamique de groupe où l'on apprend à observer, écouter, communiquer, c'est-à-dire parler, exprimer, expliquer, mais surtout à réaliser que le problème dépasse l'ampleur de l'individualité.

"C'est bête la comparaison; arriver à se valoriser sur le dos du voisin! Mais c'est aussi comprendre qu'on ne connaît jamais sa valeur réelle et que face à un problème on ne peut être seul à le vivre. Au fond, la comparaison démystifie bien des choses."

L'individu s'identifie au groupe, il y puise sa force, mais il se croit quand même seul en tant que groupe et le groupe le sécurise.

"C'est bien beau, on est juste ici notre petite "gang", ça va bien, mais va pas dire ça ailleurs que tu sais pas lire et écrire, parce que tu vas faire rire de toi." (Jean-Marie)

Oser à l'extérieur, même avec un groupe de semblables, est insécurisant. Il est facile de croire que les autres sont toujours supérieurs.

"Je crois que ce sont des notions qu'il faut vérifier pour arriver à se démontrer encore une fois sa propre valeur. Lorsque les étudiants écrivent à un autre groupe, il y a d'abord cette crainte de la supériorité, puis la dynamique du groupe agit; ce n'est pas l'individu qui écrit, c'est le groupe, c'est moins menaçant. Puis vient le désir de prendre des contacts individuels."

En fait, l'alphabétisation, c'est quoi? Le contenu des apprentissages, que devrait-il être?

"Je me dirige maintenant davantage vers un concept de formation de base élargi, axé sur les besoins de l'apprenant et dont le médium est son vécu. Partir du vécu veut dire partir du signifiant de l'apprenant et à cela, le principal problème est la capacité que nous avons, formateurs, à créer ou à composer avec ces différents aléas."

Le concept de formation de base élargi: un objectif?

Ce concept pour nous n'est évidemment pas un objectif mais plutôt une base d'expérimentations, de recherches, de questionnements. Où cela nous conduira-t-il?

Bien malin celui ou celle qui pourrait le dire. S'il y a quelque chose de sûr, c'est que nous désirons pousser plus loin nos réflexions et que les vôtres peuvent être très stimulantes pour notre équipe.

Donc, vos commentaires, vos remarques, vos objections, vos évaluations seront d'une utilité majeure; il n'en tient qu'à vous de nous contacter pour trouver un lien ou un mécanisme d'échange.

C'est à vous de jouer!

THÈME 7: DES ATTENTES EXPRIMÉES AUX BESOINS NON EXPRIMÉS:
rôle et responsabilité de l'intervenant

GROUPE: LE CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE DE LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC (C.E.C.Q.)

PRÉSENTATION: Lily Savard et Hélène Savoie, formatrices

Identification du groupe

— Centre d'Éducation Populaire, C.E.C.Q.

— Nombre d'intervenants:

-10 formatrices

— Nombre de personnes rejointes:

90, dont 30 adultes handicapés mentaux

— Caractéristiques de la clientèle:

Majorité d'homme

Jeunes ayant passé par le professionnel court

Assistés sociaux

Immigrants

DES ATTENTES EXPRIMÉES AUX BESOINS NON EXPRIMÉS

1. Notre contexte d'intervention

Il se fait des activités d'alphabétisation au Centre d'Éducation Popu-laire (CEP) depuis de nombreuses années. Voilà deux ans, nous avons voulu mettre en pratique une approche pédagogique plus structurée autour des besoins des adultes analphabètes, qui intégrerait des éléments d'apprentissages fonctionnels, conscientisants et communautaires.

Cette approche a d'abord été expérimentée avec une clientèle dite normale. Devant le succès de cette formation en alphabétisation respectant les besoins d'apprentissage des adultes, nous l'utilisons aussi de façon globale avec les personnes handicapées mentales.

Notre approche en alphabétisation a pour objectif de dépasser le strict apprentissage du code et de faire du processus éducatif un lieu de changement individuel et collectif. Cette approche tient compte particu-lièrement des besoins des adultes dans nos interventions éducatives. Elle veut permettre aussi aux adultes de répondre à leurs droits essentiels. Selon nous, il est important qu'ils puissent devenir responsables de leur formation, que le contenu d'apprentissage soit directement connecté au vécu individuel et collectif du groupe.

Notre approche andragogique part d'une réalité, de situations qui concernent le groupe. Elle doit permettre le réinvestissement immédiat et à long terme des acquis de formation. Dans cette perspective, toutes les activités d'apprentissage visent à améliorer leur situation en développant leurs habiletés de lecture, d'écriture, d'expression orale, de réflexion, d'écoute et de calcul.

Cette formation générale de base veut favoriser une plus grande autonomie et un éveil aux réalités sociales et culturelles. Elle veut permettre aussi aux adultes d'accéder à un contenu qui intégrera les principaux éléments suivants: apprendre à apprendre, se situer dans le temps et dans l'espace en s'ouvrant aux réalités de son milieu et aux contextes étrangers et assumer ses

rôles sociaux en permettant à l'adulte analphabète d'exercer ses droits en tant que citoyen et d'agir sur ses conditions de vie.

Pour ce faire, nous avons élaboré une approche thématique où les thèmes sont connectés au vécu individuel et collectif du groupe. Nous avons développé également de nombreux outils dont les contrats d'apprentissage individuel et collectif où l'adulte peut identifier, avec l'aide des formatrices, ses objectifs d'apprentissage. La démarche utilisée a privilégié également débats, échanges, apports d'expériences personnelles et références constantes au vécu de l'adulte.

Nos activités d'alphabétisation se déroulent au Centre Saint-Malo, à Saint-Sauveur (au pied de la pente douce...), un quartier de la basse-ville de Québec. Malgré le fait que ce centre soit rattaché à la commission scolaire de Québec (C.E.C.Q.), les adultes inscrits aux cours d'alphabétisation proviennent autant du territoire de la commission scolaire (Quartier de Limoilou, Saint-Sauveur, Saint-Roch, Saint-Jean-Baptiste) que de la banlieue de Québec (municipalités environnantes telles Beauport, Charlesbourg, Vanier, Duberger, Les Saules, Giffard, Sillery et Sainte-Foy). Ils sont pour la plupart bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'assurance sociale ou de l'assurance-chômage. Toutefois, certains sont des travailleurs plus ou moins spécialisés, occupant des emplois mal rémunérés.

D'autres sont de jeunes adultes ayant passé par le professionnel court qui, après quelques années de non-emploi, décident de revenir à l'école afin de combler de graves lacunes au niveau du français et du calcul. Ces derniers composent de plus en plus la majorité de notre clientèle. D'autres enfin sont des immigrants possédant quelques rudiments de la langue française appris au COFI (Centre d'orientation et de formation des immigrants, Gouvernement du Québec). Ceux-ci sont parfois analphabètes dans leur langue d'origine, parfois déjà alphabétisés dans un autre code linguistique.

Les analphabètes fréquentant nos activités d'alphabétisation se regroupent majoritairement dans la catégorie d'âge des 18-35 ans. Quelques adultes seulement ont au-delà de 40 ans.

Il n'en demeure pas moins que notre clientèle est très diversifiée à l'heure actuelle en terme d'âge, d'ethnie et d'occupation. Cette hétérogénéité se retrouve également au niveau du degré d'analphabétisme de celle-ci, alors que les adultes inscrits à nos cours se situent sur une "échelle" allant de l'analphabète pur à l'analphabète fonctionnel, très près du niveau secondaire. Nous avons remarqué toutefois, que nous avons beaucoup plus d'analphabètes "moyens", c'est-à-dire possédant déjà une connaissance sommaire du code, mais ayant peu de maîtrise de l'écriture ou de la lecture.

Donc nous sommes confrontées à des groupes d'adultes de toute provenance, possédant des vécus différents, des niveaux de scolarité différents, ce qui engendrera l'expression d'une variété de besoins et d'attentes qui devrait être récupérée.

2. Apprendre à lire et à écrire, oui mais...

Tous ont de bonnes raisons pour retourner à l'école. Tous croient également que le seul fait d'apprendre à lire et à écrire pourra régler la majorité de leurs problèmes.

-"Gé sui lé coure de fansa pou me dé broué da vi."
(Besoin d'autonomie à préciser)

-"J'aimerait et grire pour toute sorte de raisont."
(Pour quoi faire?)

-"Je voulais apprendre ce métier d'électronique mais mon degré d'escolarité ne me permet pas d'atteindre mon bu."
(Besoin académique seulement?)

-"Je voudra a voir mon diplome de sec 5 pour allé su le maché du travail."
(Académique ou savoir faire?)

-"Je veu venir en aide à mes enfants qui von eu ausi à lecol."
(Besoin personnel)

-"Moé ces pour ranplir da formulère d'ampoi de chomage pis la banke."
(Besoins fonctionnels)

-"je suis contente d'avoir la chanse de retourné me perfectionné en francais."
(Savoir faire... Pourquoi?)

-"Ge viin a lecol pou ne fère da sami."
(Une activité sociale? Loisirs?)

On remarquera qu'à travers les témoignages d'analphabètes les attentes et les besoins exprimés concernent toujours leur vécu et plus

particulièrement leur manière d'être et de faire. Ainsi, pour l'ensemble de ces adultes, on peut tirer les traits suivants: le manque de confiance en soi, la gêne et la peur de s'exprimer, l'anxiétée devant l'apprentissage, la honte et le sentiment d'infériorité et enfin la grande dépendance vis-à-vis son entourage qui place facilement l'analphabète dans des situations où il se fait exploiter (en milieu de travail, face à l'agent de bien-être social, etc.).

Doit-on négliger tous ces aspects dans une démarche d'apprentissage? Est-ce possible ou utopique que de vouloir y répondre?

Outre le fait d'apprendre à lire et à écrire, on peut constater que les besoins réels sont de niveau *académique*, bien sûr! Mais savent-ils les préciser? Sont-ils conscients de tout ce que cela peut impliquer comme apprentissages? À l'académique, s'ajoute le niveau *fonctionnel*, c'est-à-dire, pourquoi veulent-ils apprendre à lire et à écrire?

Leurs réponses expriment souvent des difficultés d'autonomie auxquelles ils sont confrontés quotidiennement. (Formulaires, banques, noms de rues, consignes de l'aide sociale, etc.). Mais il arrive aussi que leurs réponses expriment des appels au secours, des demandes d'aide, de ressources qui concernent autant les attitudes et les comportements à adopter pour s'en sortir.

On peut donc les relier *au niveau des ressources communautaires et sociales* par une prise de conscience comme individu et comme groupe marginal de notre société. Et enfin, on relève aussi des besoins très spécifiques comme la dyslexie, la mémorisation, la concentration, l'orthographe et bien d'autres.

À chacun de ces besoins se juxtaposent des attentes souvent mal perçues au départ telles que: avoir des dictées, des cahiers d'exercices, des notes (%), des images tant qu'à y être; des profs qui les maternent ou les écoutent, les comprennent, les aident, les supportent, les ressourcent... Veulent-ils des trucs, des recettes ou des solutions à leurs problèmes? Sommes-nous en mesure de répondre à tant de demandes ou sont-ils capables eux-mêmes de se prendre en main?

Ne sommes-nous pas venues ici pour chercher également des trucs, pour les appliquer dans nos pratiques? Sommes-nous capables de préciser seulement nos besoins et nos attentes face à ce colloque?

Pratico-pratique, comment?

Dans la pratique, y a-t-il des activités qui vont chercher les besoins réels?

De notre approche, l'étape de l'accueil est une phase importante et chez nous, l'utilisation de déclencheurs tels que: la projection d'un vidéo ou film, un jeu de rôles présenté par les formatrices, une discussion, pour ne citer que ceux-là, sont des activités clées qui suscitent une foule de témoignages dans lesquels nous pouvons ressortir des besoins et des attentes. Il faut être vigilant!

On peut citer comme exemple ce qui a été vécu à nos activités l'an dernier: des étudiants ont demandé que les cours soient gratuits et qu'il y ait plus d'heures de cours. Ces besoins et attentes ont débouché sur une action communautaire: une pétition qui a circulé dans tous les groupes d'alphabétisation de la région de Québec; un témoignage à l'émission de télévision *Alain Stanké Centre Ville*, à Radio-Canada, Québec et un envoi de lettres revendicatrices au courrier du lecteur au journal Le Soleil.

L'animation tient aussi une place importante lors de ce même accueil, pour l'expression des besoins et attentes. Notre rôle est de relever des moments clés pendant les témoignages et de pousser les réflexions plus loin, d'ouvrir des portes, de nouvelles pistes et d'amener l'adulte vers une vision plus globale du phénomène de l'analphabétisme. Notre rôle est de mettre aussi les ressources éducatives à leur disposition afin que les analphabètes se les approprient et les appliquent dans leur réalité, dans un milieu donné.

Ces ressources éducatives s'articulent dans notre démarche sous la forme de *contrats d'apprentissage* qui sont deux outils qui font ressortir davantage les réels besoins des adultes analphabètes. C'est à partir de ceux-ci que se définiront les acquisitions possibles. Chaque adulte, à l'aide d'ob-

jectifs spécifiques, s'engage à une prise en charge de ses apprentissages tant au point de vue individuel que collectif. *Individuellement* pour des besoins de base au niveau des savoirs académiques et fonctionnels et au niveau des savoirs être et faire. *Collectivement* parce que ces besoins individuels sont souvent communs et partagés par le groupe. Dans notre approche, cela se définit par des thématiques qui sont la base de leurs apprentissages à tous les niveaux. Voici quelques résultats concrets obser-vés chez nos participants:

— ouverture de nouveaux horizons favorisant la conscientisation des étudiants face à des problèmes particuliers les concernant;

— travail opéré au niveau des préjugés sociaux habituels (sexisme, sexualité, syndicats, etc.) grâce aux discussions;

— développement de l'autonomie chez plusieurs individus (attitudes mentales et physiques);

— développement du leadership non-compétitif grâce au climat favorisant la confiance en soi, l'entraide et la solidarité;

— développement de l'initiative chez les analphabètes.

Grâce aux discussions sur les thèmes, l'apprentissage du code revêt alors un sens: "on apprend donc ainsi le français dans un sujet qui est propre au vécu des individus (ex.: sexualité, recherche d'emploi, violence, famille, analphabétisme...)."

Le transfert de l'oral à l'écrit est facilité parce que sur les thèmes on peut lire, écrire, découvrir et réfléchir.

Et quoi encore?

Des évaluations périodiques de ces mêmes thèmes permettent d'évaluer et de réajuster ses apprentissages et elles permettent également

d'exprimer aussi de nouveaux objectifs, de nouveaux besoins et de préciser ses nouvelles attentes.

Ex.: un besoin s'est fait sentir d'avoir des rencontres individuelles avec les formatrices (tutorat). C'est une activité qui s'avère importante pour déterminer plus profondément d'autres besoins très personnels surtout en savoir être et faire.

Parmi la liste d'activités qui aident à faire sortir les besoins et attentes, nous pourrions en énumérer d'autres qui donnent des indices sur les goûts et intérêts de nos participants et qui font partie du processus d'entrée en formation, c'est-à-dire l'accueil.

L'organisation du quotidien

C'est une activité qui se déroule autour du nouvel horaire quotidien du participant et qui concerne les règles du jeu que le groupe se donne. Cela amène l'expression de difficultés comme: les problèmes de garderie, de transport, de budget, de problèmes familiaux, d'organisation de la pause-café... autant de thèmes qui peuvent être retenus lors de l'élaboration thématique du contrat collectif.

L'histoire de vie

C'est une activité qui aide l'individu à prendre conscience de ses attitudes et comportements face aux problèmes qu'il a vécus et qui amène l'individu à se prendre en charge et le groupe à supporter l'individu dans sa démarche.

Notre démarche pédagogique auprès des adultes, aide à développer plusieurs habiletés de base et ainsi répondre largement aux différents besoins et aux différentes attentes exprimés par chacun. Voici, comme conclusion, quelques résultats que nous considérons comme les points forts de notre approche:

— les étudiants aiment les thèmes; selon eux, ils sont instructifs et intéressants;

— par le biais des thèmes, notre approche permet de faire de la formation générale de base;

— l'approche les a aidés à développer leur curiosité, le goût de la réflexion, l'envie d'aller plus loin et d'élargir leur champ de vision;

— a développé chez eux l'esprit critique, la confiance en soi (ce n'est pas parce que tu es analphabète que tu n'es pas intelligent);

— possibilité pour les analphabètes de faire un travail de recherche: expérience réussie qui leur a permis de mettre en pratique une méthode de travail, de favoriser leur implication personnelle (expérience valorisante pour eux);

— a amené les analphabètes à lire le journal, à écouter les nouvelles, à être capable de lire les formules (couverture au marché du travail);

— les adultes ont eu moins peur de confronter leurs idées, leurs aspirations et de recevoir celles des autres;

— prise de parole des adultes lors de la venue d'une personne-ressource de l'extérieur. Les analphabètes ont posé de nombreuses questions, de façon intéressée et spontanée, sur un sujet pourtant tabou (sexualité-contraception). Lorsqu'on sait que la prise de parole est difficile pour un analphabète devant un grand groupe, nous considérons cette soirée d'information comme un succès pour ceux-ci (valorisation, image positive de soi-même);

— il y a un transfert des acquis d'apprentissage constaté autant dans les cours que dans les rapports informels avec les apprenants: Ex.: -moins peur de défendre leurs droits;
-début d'autonomie dans leur comportement et leurs revendications (pétitions, passage à la radio et à la télévision, lettres au journal Le Soleil);

— a permis d'effacer certaines attitudes de dépendance;

— permet de s'impliquer davantage dans une action communautaire (la mise en branle d'un journal d'alphabétisation, le désir de monter une pièce de théâtre, party, etc.).

Si nous résumons notre approche, nous pouvons dire qu'elle fait appel à toutes les composantes d'un individu (côté émotif, côté affectif, raisonnement, comportement, etc.). Elle cherche à développer le sens des responsabilités, l'entraide et la solidarité entre les adultes. Notre approche thématique tend aussi à établir l'égalité entre les formatrices et les adultes, puisque souvent nous avons les mêmes besoins.

THÈME 7: DES ATTENTES EXPRIMÉES AUX BESOINS NON EXPRIMÉS: RÔLE ET RESPONSABILITÉ DE L'INTERVENANT

GROUPE: COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE BLAINVILLE-DEUX-MONTAGNES ET GABA DES BASSES-LAURENTIDES INC.

SOUS-THÈME: SAVOIR FAIRE ET SAVOIR ÊTRE

PRÉSENTATION: Marie-Josée Brunet, formatrice

Identification du groupe

— Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, en collaboration
avec le Groupe d'adultes bénévoles en alphabétisation (GABA) des Basses Laurentides

— Nombre d'intervenants au 22 octobre 1984:

· 3 salariés

· 40 bénévoles actifs

· 8 bénévoles en attente

— Nombre de personnes rejointes:

40 analphabètes

— Caractéristiques de la clientèle:

Analphabètes de tout âge du milieu

Détenus

Handicapés intellectuels

— Liens avec le milieu:

La Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes fournit à GABA les services suivants:

· Deux formateurs et un conseiller pédagogique
· Secrétariat, matériel didactique et locaux pour les réunions mensuelles

— Rôle des formateurs:

Formation des bénévoles

Support andragogique

DES ATTENTES EXPRIMÉES AUX BESOINS NON EXPRIMÉS

Alphabétisation communautaire

En 1981, la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes se trouvait aux prises avec le problème des listes d'attente dans ses classes d'alphabétisation.

Avec le système d'entrées continues et de sorties variables, elle ne pouvait promettre à l'analphabète une "place" à l'école dans des délais définis.

Elle mit donc sur pied un système regroupant des bénévoles. Dans un premier temps, la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes s'occupa de recruter des bénévoles. Le conseiller pédagogique fit le tour des organismes du milieu et des articles parurent dans les journaux locaux, feuillets paroissiaux, etc.

Les bénévoles, ainsi recrutés, furent sensibilisés au vécu de l'analphabète et formés pour être éventuellement jumelés à un analphabète de leur voisinage.

En 1983, les bénévoles choisirent de s'incorporer. Un organisme à but non lucratif était né: GABA des Basses-Laurentides Inc. (Groupe d'Adultes Bénévoles en Alphabétisation).

Depuis lors, cet organisme fonctionne en association avec la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

Des attentes exprimées aux besoins non-exprimés

L'analphabète qui s'inscrit dans une démarche d'alphabétisation nous exprime, dans un premier temps, un besoin réel de connaître un outil de communication appelé "lecture" et "écriture".

Tout au long de sa démarche, le *Savoir* que l'analphabète acquiert nous amène à percevoir des besoins qu'il ne peut encore consciemment exprimer, son *Savoir Etre* se modifie et il le verbalise de façon plus ou moins structurée, selon l'expérimentation de son "nouveau" *Savoir Faire*.

Jusqu'où ce Savoir de l'outil modifie-t-il le *Savoir Etre* de l'analphabète? Ce *Savoir Etre* est-il inter-relié avec le *Savoir Faire*? Peut-on, de l'extérieur, évaluer qualitativement et quantitativement ces trois Savoirs chez un analphabete en démarche d'être alphabétisé?

Souvent, je me pose ces questions, j'y apporte *mes* réponses. Elles correspondent bien sûr à ma vision de l'individu et à mes valeurs en tant qu'individu.

J'apporterai ici cinq témoignages d'analphabètes en démarche d'alphabétisation. Ces témoignages ne se veulent que des pistes interrogatives nous permettant un échange de points de vue sur la prépondérance de l'un ou l'autre des trois Savoirs chez un individu en démarche d'être alphabétisé.

Paulette

Paulette, 40 ans, inscrite en alphabétisation, nous dit un jour lors d'une pause-café: "J'étais donc "bien" quand j'étais niaiseuse."

Ne comprenant pas trop ce qu'elle voulait dire, elle nous expliqua qu'avant d'avoir entrepris sa démarche en alphabétisation, elle ne s'occupait ni du budget familial, ni de l'éducation de ses enfants. "Je laissais ça à mon mari; lui, y savait lire pis écrire. Je m'occupais du ménage et de la mangeaille mais à cett'heure que je peux me débrouiller dans la lecture pis l'écriture, je m'en mêle pis je trouve ça dur des fois..."

Nous lui avons demandé alors si elle regrettait l'acquisition de son nouveau Savoir. "Jamais!... J'aurais dû commencer "ben" avant."

Simone

Simone, 68 ans, nous a demandé l'aide d'une bénévole: "J'ai fait ma première communion pis j'ai lâché l'école. J'sais juste signer mon nom."

Après avoir consigné les renseignements d'usage, je lui proposai, vu son âge, qu'une bénévole la rencontre chez elle. "Je peux encore marcher. Si c'est pas loin, je peux y aller. Je peux pas recevoir la bénévole chez nous." Elle semblait très enthousiaste; enfin, elle pourrait apprendre à lire. "Ça m'aiderait à passer le temps."

Une de nos bénévoles habitait près de chez elle; elle accepta de recevoir Simone. Une première rencontre fut organisée. Simone ne s'y présenta pas.

La bénévole lui téléphona et lui demanda la raison de son absence. Voici la réponse de Simone: "Voyez-vous, j'en ai parlé avec mon man; y est "ben" instruit lui et y a dit qu'il pouvait me montrer, que j'avais pas besoin de bénévole. Ça fait que je vais laisser faire... Merci quand même."

Ghislain

Ghislain, 21 ans, voulait poursuivre des études de niveau secondaire à l'éducation des adultes. Notre orienteur découvrit qu'il était analphabète. Ghislain accepta d'être jumelé à une bénévole et entreprit une démarche en alphabétisation.

Lors des premières rencontres, il se décrivit ainsi: "On m'a toujours dit que j'étais un niaiseux et un imbécile... pis je le sais que c'est vrai... Faut être niaiseux pis imbécile pour pas savoir lire à mon âge."

Les rencontres se sont poursuivies tant bien que mal l'an passé et ce, jusqu'à l'été. Ghislain se trouva un emploi saisonnier et la bénévole prit des vacances. En septembre, notre bénévole s'inquiétait du fait que Ghislain avait

oublié ce qu'il avait appris durant l'année. Certes, il avait appris mais en était-il resté quelque chose?

Ghislain n'avait *rien* oublié. Notre bénévole était enchantée et l'encensa de belle façon. Elle me fit part qu'elle avait profité de cette rencontre de la rentrée pour lui refléter à quel point l'image négative de ses talents et performances était erronnée.

Lors de la rencontre suivante, Ghislain sous-performa, à un point tel que notre bénévole en fut toute décontenancée. Lorsqu'elle compara les deux rencontres, cherchant à savoir ce qui se passait, Ghislain lui dit: "Je te l'avais dit que j'étais un fou pis un imbécile... Penses-tu que c'est possible qu'il y en ait qui n'apprennent jamais à lire?"

Bernard

Bernard, 58 ans, a demandé à être jumelé avec une bénévole. Il ne sait ni lire ni écrire. "J'ai fait ma troisième année mais quand tu lis pas pis que t'écris pas, t'oublies toute..."

Pour lui, le fait de ne pas savoir lire et écrire le gênait parfois dans son travail. Travailleur manuel en produits forestiers, son manque à "Savoir" l'insécurisait lorsqu'arrivait l'inventaire annuel. Cette période passée, son besoin d'apprendre s'estompait.

Depuis quelques années, le fait de ne pas savoir lire ni écrire l'insécurise de plus en plus. "Je suis devenu gêné avec mes petits-enfants, y savent que je sais pas lire pis ça me met mal à mon aise quand je les vois."

Au fur et à mesure de notre conversation, il en vient à me dire: "Je commence à être tanné de voir les jeunes que j'entraîne poigner les promotions pis venir me donner des ordres. Je suis pas plus fou qu'un autre, je peux apprendre..."

Lorsque je lui ai demandé s'il pouvait se rendre chez la bénévole: "Je peux aller jusqu'à Montréal s'il le faut. Je suis même prêt à sacrifier ma soirée de bowling du lundi soir!"

Marc

Marc, 20 ans, est jumelé depuis bientôt un an. Il était en chômage. Tout alla bien jusqu'à ce qu'il se trouve un emploi. Il tint alors ce langage: "À quoi ça me sert d'apprendre à lire pis à écrire?... Je vais-tu être plus "smart" après ça? J'en connais qui ont des grosses jobs pis qui sont pas allés à l'école..."

Notre bénévole avait l'impression de le porter à bout de bras; elle le relançait car il manquait des rendez-vous et les rencontres devenaient de plus en plus lourdes: "quand tu voudras, reviens me voir. T'es un adulte; j'ai pas à décider ce qui est bon pour toi."

Marc a reppelé au bout d'un mois. Il avait perdu son emploi et était décidé à apprendre. Il expliqua alors son comportement: "Quand j'ai dit aux gars que je suivais des cours de français, ils ont ri de moi. Ils ont dit que j'avais pas besoin d'instruction pour charrier des boîtes, que de toute façon, y avait plein de gars avec des diplômes sur le B.S."

Marc s'est trouvé un autre emploi l'été passé. Notre bénévole craignait de revivre une baisse de motivation de la part de Marc. "Au contraire, nous dit-elle, il a dit au moment de son engagement comme manoeuvre qu'il prenait des cours pour apprendre à lire et à écrire. Ils l'ont encouragé à poursuivre. Ils lui ont dit qu'ils aimaient ça voir un jeune avec du coeur au ventre."

Rôle et responsabilité de l'intervenant

Quel est le rôle de l'intervenant quand Simone ou Marc refuse de poursuivre, pour une raison ou une autre, une démarche an alphabétisation?

Quelle est la responsabilité de l'intervenant au début de la démarche d'un Bernard ou de la poursuite de la démarche d'une Paulette?

Quels sont les rôles et les responsabilités d'un intervenant quand Ghislain ou Marc se questionne sur le bien fondé de leur démarche?

Cinq témoignages...

Et leur Savoir? Amène-t-il ou amènera-t-il un changement si grand dans leur *Savoir Etre* qu'une Paulette regrette parfois, qu'une Simone refuse ce savoir? Le *Savoir Faire* D;un Bernard l'amènera-t-il à une promotion tant désirée? Ce Savoir amènera-t-il Ghislain à se considérer autrement?

Cinq témoignages qui, pour moi, débouchent sur un autre aspect de la démarche d'un analphabète: quel est son rôle et sa part de responsabilité dans la démarche qu'il entreprend? *Nous sommes-nous déjà posé la question ou avons-nous déjà trouvé les réponses?*

THÈME 8: RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

GROUPE: COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE EN COLLABORATION AVEC L'ORGANISME RÉGIONAL DE DÉVELOPPEMENT ÉDUCO-TÉMIS (ORDET)

SOUS-THÈME: RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ENTRE ORDET, LA C.S.R. ET LE PARTICIPANT DANS LA FORMATION ET L'ORGANISATION DE L'ALPHABÉTISATION AU TÉMISCAMINGUE

PRÉSENTATION: Jackie Cyr, secrétaire et Carole Brien, responsable du dossier Alpha à la commission scolaire.

Identification du groupe

— OVEP Organisme régional de développement Éduco-Témis

— Nombre d'intervenants:

-17 salariés

— Nombre de personnes rejointes:

-65 analphabètes

— Caractéristiques de la clientèle:

-3/4 femmes à la maison

-1/4 hommes sans travail

— Liens avec le milieu:

Composé avec les gens du milieu, collaboration avec C.S.

RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

Introduction

À cause de notre problématique particulière (territoire immense, population restreinte, petites localités) qui motive une décentralisation des services, c'est dès le début que la commission scolaire Lac-Témiscamingue s'est associée aux groupes populaires dans le domaine de l'alphabétisation.

Le réseau des comités d'éducation populaire, d'abord lancé par la commission scolaire, a depuis acquis son indépendance en devenant l'Organisme régional de développement Éduco-Témis (ORDET). Ayant des ramifications dans toutes les localités du Témiscamingue, il était le partenaire tout indiqué pour favoriser une alphabétisation communautaire.

Une entente a donc été négociée entre la C.S.L.T. et ORDET (voir annexe), entente qui repose sur la mise en commun des ressources humaines autant que techniques.

Cette collaboration permet de rentabiliser au maximum chaque dollar investi et rend accessibles des services qui autrement seraient réservés aux points centraux. À partir de cette entente globale, des contrats sont signés entre les deux parties, où les engagements réciproques sont clairs. Ce fonctionnement, encore jeune, semble bénéfique à la population ainsi qu'aux deux organismes.

1. Une approche globale, dynamique, systémique

On peut considérer l'analphabète comme un être aliéné, privé des éléments essentiels de son identité; un être limité dans sa capacité d'aménager son existence de façon autonome, dans sa capacité d'intégration créatrice à la collectivité (Jean Patry, cf. Alpha-Liaison, vol. 2, mars 1982). On peut d'autant prendre conscience du réel qu'on peut le saisir à l'aide des mots et de la structure du langage (cf.: code-langue-pensée). Etre analphabète, c'est donc être limité, aliéné dans sa capacité de réfléchir la réalité, dans sa faculté de choisir "les mots pour le dire" ou l'écrire.

L'analphabétisme étant un phénomène individuel et collectif, un problème spécifique et un symptôme, le processus d'alphabétisation doit intégrer les trois (3) objectifs suivants:

- — acquisition: appropriation des outils culturels de la langue
- — autonomisation: réception, perception, symbolisation et expression de l'expérience subjective (le réel)
- — socialisation: adaptation et insertion créative à la vie collective.

Notre intervention pédagogique met l'accent sur les relations et les interactions entre les participants eux-mêmes, entre les participants et leur communauté locale. Elle cherche à favoriser chez les analphabètes la prise de pouvoir sur leur situation d'apprentissage et leur participation au développement de la communauté.

L'objectif d'acquisition se fait par l'utilisation privilégiée des ressources internes à la communauté; ce n'est pas seulement la connaissance du code qui est transmise, c'est la connaissance du milieu, c'est le langage culturel de la communauté (conscientisation).

L'objectif d'autonomie se réalise en rendant l'analphabète capable de faire des choix en fonction de ses besoins (besoin fonctionnel) et capable de réaliser ses choix. L'approche consiste à remettre constamment aux individus et au groupe le choix des objectifs poursuivis. L'analphabète s'insère alors

dans un réseau d'interactions (son groupe et son milieu) qui le rend moins dépendant de ses proches (réseau familial).

L'approche dynamique privilégie le groupe restreint comme lieu de socialisation; les interactions (prise de conscience) favorisent une amorce à la socialisation. L'objectif de socialisation s'atteint graduellement au rythme de chaque analphabète par une stimulation constante à participer aux différentes formes de vie collective: groupe d'alphabétisation, atelier ouvert, comité local, colloque... Les étapes d'intégration sociale peuvent être les suivantes:

- de la maison privée au petit groupe;
- interactions dans le petit groupe: favoriser les échanges;
- interactions entre groupes d'alphabétisation
- interactions du groupe avec la communauté locale: connaître son milieu;
- participation aux activités du comité local, de la communauté locale ou régionale, implication dans l'organisation de l'alphabétisation.

Cette démarche se déroule progressivement, au rythme des gens: petit à petit, ils vont apprendre notre code à nous et vont utiliser un "langage culturel" qui permettra de mieux communiquer ce dont ils ont besoin.

Mais cette évolution peut prendre un an: nous respectons ce dont les gens disent avoir besoin. Par exemple, si une personne veut commencer par des exercices de grammaire, elle le peut. L'important c'est que la monitrice ait le souci au moment où il y a un déclic de l'amener à s'ouvrir à autre chose. C'est à ce moment que nous devons être prêts avec d'autre matériel. Nous avons produit un recueil de scénarios, valables pour les participants capables d'identifier des problèmes concrets.

Notre approche pédagogique est globale, parce qu'elle concerne la personne "totale", au plan affectif, intellectuel, social.

Notre approche pédagogique est dynamique, parce que ce sont les interactions provoquées par les mises en situation qui provoquent le changement.

Enfin, notre approche est systémique parce que l'alphabétisation se réalise avec des unités autonomes (ex.: l'individu, la monitrice, le comité local, la communauté, le SEA), mais en interaction. Toutes les parties s'imbriquent, bien que chacune d'elles puisse être un système complet et ouvert.

2. La formation des moniteurs et monitrices

Un document synthèse décrit la démarche d'équipe que nous souhaitons voir instaurer. L'objectif est d'amener le groupe à mieux contrôler sa situation d'apprentissage, à la prendre en main. Quelques mois s'écoulent parfois avant que ne s'amorce le changement.

Le support pédagogique aux monitrices en alphabétisation est un mandat qui revient au SEA dans le cadre de l'entente de la commission scolaire Lac-Témiscamingue et de l'Organisme régionale de développement Éduco-Témis (ORDET).

Qui sont les alphabétiseurs que nous appelons, chez nous, moniteurs ou monitrices d'alphabétisation? Ce sont des "adultes ordinaires" qui ont le goût de transmettre leurs connaissances aux autres, et spécialement des connaissances essentielles dans le quotidien.

Ils proviennent de tous les milieux: mères de famille, anciens professeurs, personnes en quête d'implication dans leur milieu, personnes désireuses de travailler.... ce sont des femmes, à l'exception d'un moniteur. Ces personnes n'ont pas, en général, une formation spéciale, elles ont pour la plupart un niveau d'étude équivalent au secondaire ou davantage. Cependant, elles sont capables de se mettre au niveau d'un adulte analphabète, d'établir un bon contact humain avec lui.

La monitrice en alphabétisation est choisie et engagée par le comité local d'éducation populaire; c'est ce dernier qui est et demeure responsable du projet d'alphabétisation dans sa localité. Quelques comités locaux ont un projet d'alphabétisation qui requiert la contribution de deux ou trois moniteurs(trices), surtout à cause des différences de besoins entre les participants en alphabétisation.

La monitrice se situe donc en relation avec ses participants (groupe), le comité local d'éducation populaire (qui est son "boss") et les formateurs de SEA (support pédagogique).

Nous avons noté que nos participants en alphabétisation avaient certaines attentes en eux, même s'ils avaient de la difficulté à les exprimer ou même à en prendre conscience.

Ils s'attendent d'abord à une relation professeur-élève comme à l'école; ils exercent au début des pressions sur la monitrice pour qu'elle tienne ce rôle. Les monitrices qui ont de l'expérience dans l'enseignement adoptent facilement une réponse qui colle à ce modèle de l'école traditionnelle. Les monitrices qui n'ont pas l'expérience de l'enseignement peuvent tenter de "jouer au professeur" si les pressions sont très fortes.

L'attente des analphabètes peut évoluer rapidement vers la relation privilégiée avec la monitrice. Pour peu que la monitrice ne "joue pas au professeur d'école", le participant en alphabétisation exprime des besoins d'attention particulière. La relation qui s'établit est plutôt chaleureuse, personnelle, adaptée aux besoins particuliers de chaque participant. Le problème pour la monitrice est de composer avec les exigences de chaque participant. Son besoin de donner et de prendre soin trouve satisfaction. L'excès de cette attitude est le "paternage" ou "maternage".

Une troisième étape peut apparaître quand la minitrice réussit à susciter des interactions entre les participants. Le groupe d'alphabétisation comme groupe devient un moyen important pour atteindre les objectifs d'alphabétisation. La relation avec la monitrice est "plus adulte"; elle se situe dans le contexte des autres relations de groupe. Les attentes visées par les participants sont alors l'autonomie, la prise en charge personnelle et collective, l'intégration sociale...

Chaque année les moniteurs(trices) reçoivent de la formation du SEA. Voici l'article paru sur le sujet, dans Alpha-Liaison, janvier 1984.

FORMATION DES MONITRICES NON-SPÉCIALISÉES

Par l'équipe d'animation du SEA de la C.S. Lac-Témiscamingue:
— Carole Falardeau Brien
— Yvette Larabée
— Jean-Guy Voynaud
— Réjean Gauthier

Dans ce numéro, les animateurs(trices)-terrain du SEA de la C.S. Lac-Témiscamingue veulent partager avec vous la façon dont se fait le support pédagogique aux activités alpha chez-eux. Une structure décentralisée et l'association à des groupes populaires nous ont amenés à développer un support pédagogique à l'image de la réalité témiscamienne.

Différentes activités vécues dans une année forment l'ensemble de notre action pédagogique, ce sont les suivantes:

— journée de formation régionale;
— rencontre de triangle;
— support individuel;
— journée d'évaluation régionale.

Journée de formation régionale

C'est habituellement le point de départ des cours d'alphabétisation au Témiscamingue. Cette journée est toujours préparée en fonction des besoins exprimés par les monitnces lors des journées d'évaluation. Besoins qui sont eux-mêmes l'expression des difficultés soulevées par les monitrices lors des rencontres de suivi individuel.

Cette année, la journée de formation se tenait le mardi 4 octobre et portait sur deux points: les *objectifs* et *l'évaluation*. Notre intention étant de sensibiliser les monitrices à l'importance de se donner des objectifs et les inciter à amener les participants à faire de même, nous voulions faire connaître

de façon plus précise la nature d'un objectif et ses qualités. Pour l'évaluation, le but était d'amener les monitrices à en réaliser l'importance et à tenir compte des trois niveaux: climat, contenu et procédures.

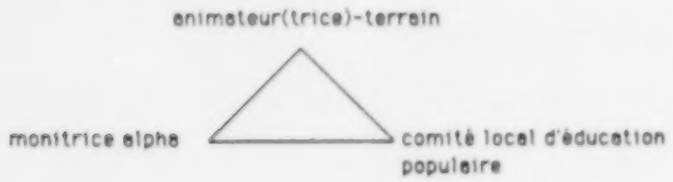
En atelier, les monitrices ont vécu une activité où elles devaient se donner un OBJECTIF à partir des différentes situations qu'elles vivent réellement avec leur groupe. Cet objectif était formulé de façon claire, devant être observable, mesurable et réalisable en fonction des moyens et du temps disponible.

Des instruments de mesure et des moyens de réalisation ont ensuite été trouvés en rapport avec l'objectif.

Pour L'ÉVALUATION, nous avons essayé de prêcher par l'exemple, en élaborant une grille d'évaluation fait en atelier précédemment.

Quant à l'utilisation de ces outils dans leur groupe respectif, les monitrices étaient très optimistes et l'enthousiasme régnait en fin de journée lors des échanges, puisqu'il faut dire que la journée comprenait aussi un échange sur les expériences vécues ainsi qu'un temps pour choisir du matériel didactique.

Rencontres de triangle



Vous voyez pourquoi on l'appelle ainsi? C'est ça, tout simplement parce qu'il y a trois (3) différents types d'intervenants. Parlons donc maintenant de sa provenance: ces rencontres nous ont été demandées lors d'un temps d'évaluation à la fin de la deuxième année d'expérimentation.

Les monitrices, ayant reçu une formation les incitant à suivre le rythme des participants, se sentaient parfois un peu mal à l'aise vis-à-vis de leur employeur (comité local d'éducation populaire). Elles sentaient le besoin de vérifier la longueur d'onde, de donner et de recevoir de l'information du comité local...

Qu'est-ce qu'on y fait? On se parle! C'est là que chacun précise le rôle qu'il entend jouer en alphabétisation et l'accorde à ceux des autres. Les trois pointes du triangle se présentent mutuellement leur objectif d'année en alphabétisation, le développement pédagogique et le suivi, l'évaluation et le matériel employé par la monitrice.

Cette rencontre de triangle a lieu dans chacune des localités où des cours d'alphabétisation sont dispensés. Elle permet d'harmoniser le travail institution-groupe populaire en alphabétisation.

Support individuel

Le support individuel (formation sur mesure) est dispensé aux monitrices par les animateurs(trices)-terrain, c'est un suivi à la formation de groupe. Ses objectifs sont d'aider les monitrices à assimiler la formation donnée en groupe; maintenir et développer l'approche dynamique et déscolarisante dans les cours d'alphabétisation.

L'approche dynamique déscolarisée est une approche flexible, s'adaptant à chaque groupe, répondant aux besoins définis par les participants (pas de programme), basée sur les ressources, la motivation et l'intérêt des participants.

Les situations d'apprentissages se vivent en exploitant les talents et les ressources de chacun (classe-laboratoire). L'approche favorise le développement global de l'individu, autant dans sa vie sociale que dans sa vie scolaire.

Le support pédagogique (formation sur mesure) est dispensé aux moni - teurs(trices) de trois façons:

— sur demande de la monitrice, l'animateur(trice)-terrain rencontre celle-ci pour discuter de points précis;

— les monitrices d'un secteur donné rencontrent l'animateur(trice)-terrain pour analyser et évaluer les expériences vécues par chacune des monitrices, identifient les forces et les faiblesses, cherchent les solutions à apporter;

— interaction entre le groupe de participants, la monitrice et l'anima - teur(trice).

Exemple d'un cas d'interaction:

1e étape: Entente entre la monitrice et l'animatrice pour que celle-ci assiste à un cours.

2e étape: Entente entre la monitrice et les participants afin de permettre à l'animatrice d'assister à un cours (réalisation).

3e étape: Rencontre monitrice et animatrice pour analyser et évaluer la démarche en cours, identifier les points forts et les points faibles qui pourraient être améliorés. Exemple sur le plan scolaire: pour apprendre l'accord des participes, remplacer la dictée d'une page par quelques phrases (dictées par les participants) écrites au tableau (par un participant ou par la monitrice). Ensemble on identifie les participes, on trouve des règles de grammaire s'y appliquant et on se pose toutes les questions nécessaires pour une bonne compréhension.

4e étape: La monitrice présente aux participants les sujets à modifier sans donner les moyens qu'elle prendra. Ex.: elle leur parlera de chan - gement dans le procédé pour apprendre les règles de grammaire.

sans leur donner le nouveau procédé. Elle leur fera vivre celui-ci. Exemple sur le plan social (comportement):

SITUATION PRÉSENTE: Les participants ont de la difficulté à exprimer leurs besoins, parlent en même temps, se coupent la parole, etc.

SITUATION VISÉE: Amener le participant à prendre conscience de la situation problématique et à se questionner sur son comportement dans un groupe (communication).

MOYENS: Progressivement, la monitrice amène des interventions en rapport avec la communication afin de rendre le groupe conscient de la situation. Ensuite pour conscientiser chacun à son propre comportement, on se pose une série de questions en rapport avec une bonne communication, l'écoute active et le respect des opinions. Tous les membres du groupe participent à l'élaboration de cette série de questions.

5e étape: Après trois ou quatre cours, l'animatrice rencontre la monitrice et les participants pour l'évaluation et les ajustements à faire s'il y a lieu.

Cette intervention a donné des résultats très positifs avec ce groupe, mais ce n'est surtout pas un modèle. Comme on le dit bien, "formation sur mesure"; l'intervention aurait pu être tout autre avec une autre monitrice ou un autre groupe.

Pour entreprendre une formation interactionnelle, il est important qu'il y ait entente entre le groupe de participants, le (la) moniteur(trice) et l'animateur(trice).

306

Journée d'évaluation régionale

Quand arrive l'évaluation finale, chacun a déjà, selon son champ d'intervention et avec les personnes impliquées, réalisé une première étape de questionnement sur le vécu en alphabétisation cette année.

Cette journée regroupe les animateurs(trices), les moniteurs(trices) et l'exécutif ORDET. On y partage son expérience, réussites et difficultés, on évalue la formation, le support accordé et reçu, pour en arriver à identifier les besoins, surtout au niveau d'aide pédagogique à apporter, mais aussi au niveau organisationnel. D'ailleurs les rencontres de triangle sont nées de ces journées d'évaluation. Les besoins les plus "partagés" feront l'objet, en début d'année prochaine, de journées de formations, d'objectifs précis à un niveau ou à l'autre selon le cas.

Bien entendu, lors de cette journée d'évaluation, on en profite pour fêter une autre année de collaboration et se féliciter du travail accompli.

3. Implication des analphabètes

Cette année, nous désirons impliquer davantage les participants dans l'organisation de leurs cours ainsi que dans les développements de l'alphabétisation au Témiscamingue. Nos objectifs découlent des actions entreprises ces dernières années.

3.1 Rétrospective

À l'hiver 1982-1983, à la demande d'ORDET, une monitrice de chaque secteur a organisé une rencontre de tous les participants de son secteur avec la permanence d'ORDET et l'animateur(trice)-terrain du secteur.

Les buts étaient:

— donner la chance aux participants en alphabétisation, d'échanger entre eux;

— voir si les groupes sont satisfaits du contenu des cours, s'il y a des choses à améliorer ou à changer;

— faire savoir aux groupes que l'alphabétisation est un objectif important pour ORDET.

Lors de ces rencontres de secteur, les participants ont fait connaître leur désir de répéter l'expérience de rencontre inter-groupes alpha.

Ils ont exprimé:

— un besoin de se rencontrer pour maintenir la motivation et la stimulation;

— un besoin d'avoir des occasions de se sentir important comme personnes et d'être valorisées;

— un besoin de sortir de leur isolement, de vivre davantage de solidarité et de se regrouper sur une plus grande échelle;

— un besoin de donner l'occasion aux indécis de se décider à profiter des services;

— le sentiment que la population manquait de compréhension par rapport aux problèmes qu'ils vivaient, ce qui ne favorisait pas leur intégration sociale

Pour faire suite, le SEA et ORDET se sont donnés comme objectifs de:

— donner un suivi aux rencontres de secteur d'alphabétisation en favorisant la communication entre participants;

— donner le goût aux participants en alphabétisation d'organiser eux-mêmes des rencontres de secteur;

— développer la capacité des participants de découvrir ensemble leurs besoins et de se donner des moyens pour y répondre;

— faire connaître à la population que le problème de l'analphabétisme existe et faire changer la mentalité des gens.

Le principal moyen pris par le SEA et ORDET pour réaliser ces objectifs fut l'organisation du colloque Alpha-Communication (28 novembre 1983).

Les thèmes principaux des ateliers du colloque étaient:

— se rencontrer;
— échanger;
— se raconter

Une trentaine de participants se départageaient en quatre ateliers et échangeaient sur leur vécu, les difficultés de s'insérer dans une société où la communication est de plus en plus basée sur la "paperasse".

Ces discussions leur ont permis d'entrevoir la possibilité d'une prise en charge par eux-mêmes afin d'acquérir une certaine autonomie et de trouver des moyens pour mieux répondre à leurs besoins. Un de ces moyens, entre autres, est d'organiser par eux-mêmes, des rencontres de secteur plus personnelles, avec, si bien sûr ils en sentent le besoin, l'aide de leur moniteur(trice) et leur animateur(trice)-terrain. C'est déjà de la prise en charge.

Un atelier parallèle réunissait une quinzaine de monitrices en alpha - bétisation, dont l'échange portait sur les sujets suivants: comment favoriser la communication et l'intégration suciale entre les participants et leur entourage.

Une suggestion est ressortie, à savoir, la possibilité d'une autre rencontre régionale. La décision finale de cette rencontre sera prise lors des rencontres de secteur.

À la fin de la journée, les participants et les monitrices se sont ren - contrés par secteur afin de décider s'ils organisent une rencontre dans leur secteur. Deux (2) secteurs sur quatre (4) décidèrent d'organiser une rencontre, les deux (2) autres trouvant que la rencontre de fin d'année leur serait suffisante.

Une petite fête en musique et en chansons a clôturé cette première au Témiscamingue en ce qui concerne l'alphabétisation.

En février 1984, les rencontres prévues dans deux secteurs ont eu lieu. Elles se sont caractérisées par une atmosphère particulièrement chaleureuse. Nous souhaitons que ces rencontres soient organisées par les analphabètes. Elles l'ont été plus ou moins, dépendant du secteur. Un des dangers que les groupes d'alphabétisation soient supportés par plusieurs intervenants c'est qu'ils n'arrivent pas à prendre leur place et à vraiment se prendre en charge.

3.2 Eléments de planification 1984-1985

Cette année, nous sommes particulièrement attentifs à donner aux analphabètes les moyens leur permettant de vraiment s'impliquer dans l'organisation de leurs cours ainsi que dans le développement de l'alphabétisation au Témiscamingue.

Les animateurs(trices)-terrain et ORDET ont prévu faire une tournée des groupes d'alphabétisation.

Les buts:

— informer les participants sur le rôle du SEA, d'ORDET et des comités locaux d'éducation populaire (CLEP);

— leur faire connaître leurs responsabilités et leur pouvoir face à leur formation;

— avoir un contact personnel;

— vérifier leur désir de vivre des rencontres inter-groupes et leur désir d'implication dans l'organisation de ces rencontres;

— offrir le support des animateurs(trices)-terrain pour les personnes qui veulent organiser ces rencontres.

L'offre de support que nous prévoyons faire est la suivante:

— faciliter le regroupement;

— supporter les participants dans l'organisation, la réalisation et l'évaluation de leurs rencontres inter-groupes;

— permettre la prise de conscience des apprentissages dans l'action afin qu'ils soient réinvestis dans d'autres activités.

4. Implication des comités locaux d'éducation populaire (CLEP)

Un autre des objectifs sur lequel nous travaillons cette année est le maintien et l'amélioration de l'implication des CLEP dans le développement de l'alphabétisation au Témiscamingue.

En 1977, quinze (15) CLEP des vingt-deux (22) en place ont fait une recherche intensive des participants en alphabétisation. Cette partie de la pré-alphabétisation ne peut être faite une fois pour toute, surtout dans un milieu rural ne permettant pas l'anonymat des grandes villes, la sensibilisation et la démystification doivent être constantes. Il y a sûrement danger de démobilisation et d'épuisement des bénévoles en éducation populaire ou encore un risque de prendre pour acquis qu'après un temps d'effort intensif en alphabétisation, le travail soit fini.

Cette année, en vue de soutenir auprès des CLEP l'intérêt et la motivation pour la pré-alphabétisation, nous avons suggéré que chaque CLEP se nomme une responsable d'alphabétisation. Son rôle reste à préciser, mais une de ses préoccupations serait d'assurer la circulation de l'information au niveau de l'alphabétisation tant celle venant des groupes d'alphabétisation que celle venant de l'exécutif d'ORDET et du SEA. Il est certain que le choix de la responsable d'alphabétisation peut être déterminant sur le dynamisme du comité en alphabétisation. Nous sommes bien conscients que l'on propose une tâche supplémentaire à des bénévoles et qu'il faudra leur donner le support nécessaire pour mener à bien cette nouvelle responsabilité. Par contre les CLEP se donnent des priorités et l'alphabétisation est une priorité dans plusieurs comités.

Toujours dans le même objectif nous invitons, cette année, un membre de chaque CLEP à la journée de formation des monitrices. Nous croyons que les membres des CLEP qui vivront avec les monitrices le contenu et l'atmosphère de cette journée en ressortiront extrêmement sensibilisés et qu'ils pourront exercer un rayonnement dans leur comité et auprès de la population. Dans l'avenir, nous prévoyons maintenir ce moyen surtout à cause des changements de membres à l'intérieur des CLEP. Faire partie d'un CLEP, c'est souvent une étape dans le développement personnel.

Conclusion

La responsabilité partagée de l'alphabétisation entre ORDET et le SEA est un des moyens trouvés en vue de donner des services adéquats et acces - sibles malgré des problèmes de distance et de faible densité de la population.

Nous souhaitons que les apprenants en arrivent à prendre une part de plus en plus grande dans l'organisation en provoquant et en soutenant leurs actions de prise en charge.

Cette façon d'alphabétiser n'est certes pas parfaite, mais elle est à notre image et tant qu'il en sera ainsi nous aurons la volonté et la capacité de l'améliorer.

ANNEXE

CONTRAT
FORMATION DE BASE

ENTRE

L'organisme Régional de Développement Éduco-Témis (ORDET)
et La commission scolaire Lac-Témiscamingue

Il est convenu entre les deux (2) parties que:

D'UNE PART, ORDET S'ENGAGE À:

1- Faire l'accueil des gens qui ont besoin d'apprendre à lire, écrire et calculer, et les gens qui veulent améliorer leurs connaissances en français et mathématiques (formation de base: 1ère à 9e année).

2- Voir à ce que les activités de formation de base dans chaque localité, se réalisent dans la perspective de faciliter l'intégration des participants à la vie de leur localité et de les rendre autonomes dans la satisfaction de leurs besoins de tous les jours.

3- Analyser et financer les projets locaux en formation de base, superviser leur déroulement, évaluer le projet régional et planifier le suivi pour 1985-1986.

4- Fournir au SEA de la C.S.L.T. un rapport d'activités "FORMATION DE BASE 1984-1985" faisant état des activités de formation de base de l'ORDET, et fournir les pièces justificatives pour un montant de 21 000 $.

D'AUTRE PART, LA COMMISSION SCOLAIRE LAC-TÉMISCAMINGUE S'ENGAGE A FOURNIR:

1- Des honoraires de 21 000,00 $.

2- Le support en animation pour les comités locaux dans l'organisation.

3- La formation des moniteurs (monitrices) de l'ORDET et le suivi pédagogique.

4- L'aide technique dans la gestion du budget de l'ORDET

5- Le support éducatif à la réalisation de l'ensemble du projet

TOTAL: 21 000,00 $

MODALITÉS DE PAIEMENT:

L'ORDET devra fournir une facture déterminant les prévisions d'activités et les dépenses qui seront encourues. Sur réception de cette facture, la commission scolaire déboursera les honoraires prévus au contrat.

DATE DE DURÉE DU CONTRAT: 13 septembre 1984 au 31 mai 1985

EN FOI DE QUOI, LES DEUX (2) PARTIES ONT SIGNÉ CE 26e jour de septembre 1984.

GISELE SEGUIER, présidente de ORDET

RHEO TRUDEL, directeur Service de l'éducation des adultes C.S. Lac-Témiscamingue

THÈME 8: RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

GROUPE: LETTRES EN MAIN (ROSEMONT, MONTRÉAL)

SOUS-THÈME: LA DÉMOCRATISATION

PRÉSENTATION: Diane Mockle, formatrice

Identification du groupe

— Le groupe LETTRES EN MAIN a été accrédité OVEP en juillet 1982. Nous sommes cependant sous le coup du moratoire depuis cette date. Nous attendons toujours les sommes qui nous ont été consenties pour cette année.

— Nombre d'intervenants:

-4 formateurs dont la formation académique est aussi variée que leur personnalité...

— Nombre de personnes rejointes:

· 50 analphabètes

— Caractéristiques de la clientèle:

S'adresse particulièrement à la population du quartier Rosemont mais ouvre chaleureusement ses portes à quiconque s'y présente.

Jeunes et vieux

Hommes et femmes

Handicapés ou non

— Liens avec le milieu:

Le groupe LETTRES EN MAIN est situé dans le Centre communautaire L'Entregens mais constitue une corporation autonome, indépendante du Centre.

Le groupe LETTRES EN MAIN peut être rejoint en écrivant à:

Lettres en main
5675, rue Lafond
Montréal (Qc)
H1X 2X6 ou en téléphonant à (514) 729-3056

RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

Préambule

Avant même d'introduire le propos qui m'amène ici, j'aimerais préciser le cadre dans lequel s'inscrit notre participation à ce colloque.

D'une part, nous ne pouvons que nous réjouir de cette première rencontre de tous les formateurs en alphabétisation, tant de ceux du réseau que de ceux hors-réseau. Ces échanges entre nous seront sûrement profitables et ouvriront peut-être la voie à une plus grande concertation entre tous les formateurs en alphabétisation du Québec.

D'autre part, c'est avec étonnement et perplexité que nous constatons la sous-représentation des groupes populaires et de leur Regroupement provincial dans l'organisation de cette rencontre. Les groupes populaires ont en effet été, dans les 15 dernières années, générateurs de nombre d'idées et surtout d'une conception de l'alphabétisation qui a largement été reprise par le réseau. La plupart des groupes populaires en alphabétisation du Québec ont toutefois été écartés de la démarche préparatoire à ce colloque et nous ne pouvons que déplorer cet état de fait.

Malgré cela, nous avons décidé d'utiliser la tribune qui nous est offerte pour exposer publiquement notre point de vue et surtout, pour qu'il soit débattu par des formateurs dont les questionnements et réflexions s'articulent autour du même pôle qu'est l'alphabétisation. Et cette démarche se situe en conformité avec notre souci de voir se développer le mouvement d'alphabétisation dans le meilleur intérêt de la population analphabète à laquelle on s'adresse.

La démocratisation

Ceci étant dit, j'aimerais maintenant, au nom du groupe "Lettres en Main", vous faire part des réflexions sur la démocratisation qui nous ont animés depuis nos tout débuts et sur la démarche qui en découle.

En fait, la démocratisation est un concept qui a été utilisé à toutes les sauces. Il demeure toutefois beaucoup plus facile de l'articuler théoriquement que de la mettre efficacement en pratique.

Au départ, nous devons noter que la réflexion sur ce thème répond essentiellement à une préoccupation des formateurs et découle directement d'un souci que nous avons de partager notre pouvoir avec les participants, de leur faire faire l'expérience du pouvoir. En effet, les participants ne s'interrogent pas spontanément sur cette question; ils se conçoivent d'abord et avant tout comme des consommateurs d'un service d'alphabétisation lorsqu'ils se présentent chez nous pour la première fois. On se trouve alors dans la situation où, d'une part, les formateurs veulent engager un processus de partage du pouvoir afin de répondre aux besoins des participants alors que le besoin immédiat qu'ils expriment est tout autre: ils veulent strictement apprendre à lire et à écrire. Y a-t-il dilemme?

Répondre à cette question exige de sortir du dogme, de la "formule participative idéale" et d'observer la réalité avec attention et sans a priori.

À "Lettres en Main", lorsqu'on parle de prise en charge, la réflexion porte sur deux pôles: dans un premier temps, on y comprend le développement de l'autonomie des participants et, dans un deuxième temps, la prise en charge du service d'alphabétisation lui-même par les participants.

C'est sur le deuxième aspect de cette réflexion que portera surtout l'exposé, bien que cette prise en charge du projet d'alphabétisation soit nécessairement très liée à l'objectif plus global d'autonomiser les participants dans leur vie quotidienne.

Cet aspect de prise en charge du service par ses usagers constitue la marque distinctive d'un grand nombre de groupes populaires d'alphabétisation. Mais quel cadre d'insertion doit-on offrir pour permettre une implication réelle et significative de la part des participants?

Le groupe populaire d'alphabétisation: lieu de pouvoir ou lieu de service

À "Lettres en Main", nous nous sommes rapidement trouvés face à deux perceptions très différentes des objectifs que devrait poursuivre un groupe d'alphabétisation: celle des animateurs et celle des participants.

D'une part, les animateurs, à cause d'une formation axée sur les dimensions sociale et collective du problème de l'analphabétisme, ont tendance à privilégier une démarche "démocratisante" qui va au-delà de l'apprentissage immédiat de la lecture et de l'écriture. Idéalement, il s'agirait de développer des modes d'intervention qui puissent permettre aux participants de s'approprier leur service, c'est-à-dire prendre en charge et contrôler les dimensions administratives et pédagogiques du groupe. Ainsi, "Lettres en Main" pourrait devenir un véritable lieu de pouvoir où les participants exprimeraient librement leurs attentes et leurs besoins, et où les animateurs n'auraient plus qu'à jouer un rôle effacé de personnes-ressources au service de la collectivité...

Cette vision hautement idéalisée de l'alphabétisation populaire se heurte pourtant à la réalité des analphabètes qui viennent s'inscrire à nos ateliers. Pour eux, de prime abord, pas question de pouvoir ou de démocratisation. Ils viennent à "Lettres en Main" pour bénéficier d'un service: l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ils ne s'attendent surtout pas à ce qu'on leur demande de gérer un organisme. Et même s'il leur arrive d'exprimer des attentes autres que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ces dernières sont directement liées à leur vie personnelle: améliorer leurs conditions de travail, vaincre l'ennui, la gêne et la crainte d'être jugés, acquérir un savoir qui leur est difficilement accessible parce qu'ils ne savent pas lire, etc.

Il va de soi qu'avec le temps ces différences de conceptions ont tendance à s'atténuer. Formateurs et participants apprennent à se connaître et à se comprendre, condition essentielle à l'élaboration d'un projet d'alphabétisation populaire. Pourtant, il n'en reste pas moins que les obstacles sont nombreux sur le chemin de la prise en charge par les participants de leur lieu d'apprentissage.

Sur la voie de la prise en charge

Dès le début de nos activités, le groupe a prévu deux lieux où les participants puissent s'exprimer et s'impliquer dans la gestion de "Lettres en Main": l'assemblée générale et les ateliers.

Pour ce qui est de l'assemblée générale, au départ, on voulait la voir devenir un lieu de débat et de prises de décisions sur les grandes orientations du projet, tant dans la gestion des argents que dans la démarche pédagogique. Toutefois, l'expérience nous a amenés à modifier notre conception du rôle de l'assemblée.

Elle constitue dorénavant un lieu de formation où les participants (qui y viennent en grand nombre) sont initiés au rôle de président et de secrétaire d'assemblée; à un code de procédure simple et souple qui facilite le déroulement des discussions. C'est aussi un outil d'initiation à la discussion en grand groupe qui exige, d'une part, que les participants présents osent donner leur point de vue ou poser des questions et, d'autre part, que ces débats se déroulent dans un esprit de tolérance, de respect du droit de parole et de la liberté d'opinion.

Quant aux décisions qui y sont véritablement prises, elles demeurent de petite envergure: dates des sessions, organisation d'un party ou d'une sortie de groupe, etc. Malgré tout, cette forme de rencontre donne des résultats. Il est notable que les participants qui ont vécu l'expérience à quelques reprises sont de plus en plus à l'aise dans leurs interventions, osent poser des questions, se portent volontaires pour assumer les rôles de président ou de secrétaire d'assemblée. En bref, ils acquièrent une confiance en eux qui leur

permet de participer de plus en plus activement aux discussions et débats qui se déroulent durant l'assemblée. L'expérience des anciens est également mise à profit lorsque, dans les ateliers, on explique aux nouveaux ce qu'est l'assemblée générale et ce qu'on y fait.

Bien que jusqu'à maintenant, aucune critique n'ait été apportée quant à la gestion des fonds de "Lettres en Main", le fait d'en connaître l'utilisation fait en sorte qu'ils se sentent plus concernés par la survie du groupe, par les difficultés financières qu'il rencontre.

Pour toutes ces raisons et sans doute d'autres que l'expérience nous permettra de découvrir, nous comptons maintenir cette forme officielle de participation. Nous croyons qu'à travers une telle activité, les participants acquièrent l'expérience non seulement de la forme de participation qu'est l'assemblée générale mais également du type d'implication personnelle qu'elle sous-tend. Nous croyons également que l'avenir permettra une plus grande prise de l'assemblée sur les décisions à prendre concernant "Lettres en Main".

Outre l'assemblée générale, le deuxième lieu privilégié où se réalise de façon plus tangible l'exercice du pouvoir des participants est l'atelier. Chacun des groupes est constitué d'une dizaine de participants et représente la principale base où s'opère l'apprentissage de la prise en charge. En effet, à "Lettres en Main", la fonction de groupe est un pilier central de notre orientation pédagogique. Dès le départ, on essaie d'y créer un climat "familial", un climat de franche camaraderie, de non-compétition et d'entraide. Il est de prime importance que les participants ne se sentent plus seuls et qu'ils puissent s'appuyer sur le groupe pour surmonter les difficultés de parcours qu'ils rencontrent, échanger sur leurs "bons coups", vivre le long processus de l'apprentissage en se sentant soutenus.

Dès le début, les participants sont invités à évaluer le contenu des ateliers et la forme d'animation. Petit à petit, on passe du "Tout est correct" à une évaluation plus nuancée. Il est donc primordial que le formateur fasse preuve d'ouverture d'esprit, accepte de s'auto-critiquer et d'accepter les critiques venant des participants, tant au niveau de la démarche pédagogique entreprise qu'au niveau des outils présentés ou de la forme d'animation

proposée. C'est à travers cet exercice d'évaluation que le formateur, par le biais de questions ou de contre-argumentation amènera les participants qui s'expriment à préciser leur point de vue, à nuancer leurs propos. On y prend graduellement l'habitude d'accepter qu'une opinion soit en désaccord avec la nôtre et à soutenir une argumentation. C'est une activité qui devient partie intégrante de la vie de l'atelier et qui ne peut se dérouler que dans un climat de confiance.

Cette possibilité toute nouvelle qui est offerte aux participants de pouvoir critiquer "ce que dit ou fait le prof" débouche tout naturellement sur une plus grande facilité à exprimer ses besoins et crée un véritable sentiment d'appartenance au groupe, une responsabilité collective quant au déroulement des ateliers.

Le climat de respect des opinions de chacun fait en sorte que les participants acquièrent une plus grande confiance en eux et cessent graduellement de croire que tout ce qu'ils peuvent dire est nul et non avenu. Et cette confiance qu'ils développpent tant envers le groupe qu'envers eux-mêmes et, d'autre part, le fait que leurs opinions et critiques soient prises en considération par l'animateur dans la préparation des ateliers subséquents leur fait vivre de façon tangible le pouvoir qu'on dit leur accorder sur papier.

Apprendre à composer avec les énergies consenties

Certains participants n'éprouveront jamais le désir de s'impliquer au-delà des ateliers dans "Lettres en Main" et nous respectons cette décision de leur part. Nous croyons fermement que les participants sont des adultes "majeurs et vaccinés" et que nous n'avons pas à intervenir dans le choix qu'ils font de s'impliquer dans un lieu ou un autre de la vie du groupe "Lettres en Main". Notre rôle, comme formateurs, consiste à informer les participants des lieux où ils peuvent s'exprimer et à les encourager à les utiliser. Nous sommes cependant convaincus qu'il appartient à chacun de faire le choix de la quantité d'énergie qu'il est prêt à investir à "Lettres en Main" et que le fait même de prendre une telle décision constitue un pas de plus sur le chemin de la prise en charge. Nous ne considérons pas que "Lettres en Main" doive devenir un objet

central autour duquel les participants organisent leur vie, mais plutôt qu'il doit être un événement dans leur vie dans lequel ils sont libres de consentir la somme d'énergie qu'ils considèrent être capable et surtout avoir envie d'investir.

C'est dans cet état d'esprit que nous adoptons l'attitude de valoriser et d'être reconnaissant pour toute initiative, si petite soit-elle, prise par un participant afin de contribuer au roulement régulier ou au développement de "Lettres en Main". Par exemple, l'un trouvera une source d'approvisionnement en papier; un autre fera une demande de don à son employeur; un autre encore s'offrira pour partager une chaîne téléphonique à l'occasion d'une activité quelconque, etc. Nous avons constaté que c'est à travers ces petits gestes que se développe peu à peu un sentiment d'appartenance au groupe, le sentiment qu'on peut y contribuer à la mesure de ses moyens.

Cependant, au fil des sessions, certains participants commencent à manifester un intérêt plus marqué pour "Lettres en Main", ont le goût de discuter de questions qui dépassent le cadre étroit de l'atelier. Nous avons donc créé, au printemps dernier, une structure leur permettant de s'exprimer et de s'engager plus avant dans la prise en charge de l'organisme: le comité consultatif.

Il s'agit d'une structure ouverte où sont discutées des questions relatives au fonctionnement de tous les ateliers. Ainsi, en avril dernier, nous avons invité tous les participants intéressés à venir discuter avec les formateurs la question de l'intégration continue de participants en cours de session. Cette consultation a permis de dégager une recommandation qui sera soumise à l'assemblée générale de novembre. Une deuxième réunion est prévue pour le 7 novembre et doit cette fois se pencher sur le développement d'échanges avec d'autres groupes d'alphabétisation et sur les formes que peuvent prendre ces échanges.

Bien sûr, il ne s'agit pas encore d'un Conseil d'administration. Les recommandations qui en émanent, cependant, ont une valeur prépondérante lorsque le C.A., composé des formateurs de "Lettres en Main", a à statuer sur

ces questions. Et voilà un nouvel échelon gravi sur la voie de la prise en charge!

Pour conclure

Nos deux années d'expérience nous portent tout naturellement à croire qu'il est illusoire de croire que cette prise en charge soit envisageable à court terme. Respecter le rythme d'apprentissage des participants, c'est accepter aussi qu'ils s'engagent pas à pas dans cette voie. De plus, et surtout, la démarche doit s'opérer dans le respect des goûts, des choix, des désirs et des affinités des gens avec lesquels on travaille.

Et peut-être, en fait, n'aboutirons-nous jamais à une prise en charge complète du service par ses usagers. Pourquoi? D'abord, à cause du roulement des participants: très peu de ceux qui étaient avec nous il y a deux ans y sont encore aujourd'hui. Mais par-dessus tout parce qu'on ne vise pas à ce que "Lettres en Main" devienne le centre de la vie des participants. Nous souhaitons plutôt leur fournir les outils nécessaires pour qu'ils organisent leur vie en dehors de notre centre, en conformité avec leurs goûts et leurs intérêts.

Malgré cela, nous considérons que "Lettres en Main" aura constitué un terrain de formation pratique dont l'expérience ne pourra, espérons-nous, qu'avoir des répercussions dans l'amélioration de leur qualité de vie, tant au niveau du développement de leur autonomie que dans leurs relations avec leurs proches et avec la société.

THÈME 8: RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

GROUPE: C.S.R. VALLÉE DE LA MATAPÉDIA, AMQUI

SOUS-THÈME: L'ANALPHABÉTISME ET LA COMMUNAUTÉ PAROISSIALE

PRÉSENTATION: Ghislain Morneau, conseiller pédagogique

Identification du groupe

— Service d'éducation aux adultes, C.S. vallée de la Matapédia

— Nombre d'intervenants:

-15 salariés

-60 bénévoles

— Nombre de personnes rejointes:

150 analphabètes

— Caractéristiques de la clientèle:

Citoyens de la paroisse

Hommes et femmes

Age variant entre 20 et 60 ans

— Liens avec le milieu:

Un comité formé de citoyens et citoyennes dans chaque paroisse organise l'alphabétisation avec entente avec le SEA

RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

Préambule

L'analphabétisme existe-t-il au Québec? Peu importe les statistiques consultées, peu importe les recherches effectuées, toute la littérature s'accorde à dire que le phénomène existe. Le débat pourrait se poursuivre longtemps si l'on devait s'entendre sur son ampleur. Cependant, dans notre milieu rural, il est facile de constater que plusieurs personnes éprouvent des problèmes à bien fonctionner dans notre société basée sur l'écrit parce qu'elles éprouvent des difficultés en lecture et en écriture. Cette réflexion, je pense, peut s'appliquer aussi bien en milieu semi-urbain ou urbain.

Notre société marginalise donc ces personnes, obligées qu'elles sont de se défendre par différents moyens allant au retrait systématique en passant par tous les alibis connus. Ces personnes, aux prises avec un tel problème, peuvent-elles s'en sortir seules? Ont-elles suffisamment de moyens à leur disposition pour se prendre en main?

La société, en partie responsable de cette situation, devrait donc s'impliquer pour faciliter le retour des analphabètes. L'alphabétisation devient donc un problème de société; par conséquent non seulement le gouvernement doit-il investir des sommes pour promouvoir et réaliser l'alphabétisation, mais aussi chaque communauté doit se responsabiliser face à l'intégration de ces personnes.

Dans cette optique d'implication de la communauté paroissiale le SEA Vallée de la Matapédia s'est doté d'un système de décentralisation appelé: comité locaux d'éducation des adultes.

Situation géographique

Le territoire desservi par le SEA Vallée de la Matapédia se situe le long de la rivière du même nom, entre le fleuve Saint-Laurent et la Baie des Chaleurs. Sur cette bande de terre longue de quatre-vingt-dix (90) kilomètres dans l'axe nord-sud et cinquante (50) kilomètres dans l'axe est-ouest, nous retrouvons dix-huit (18) municipalités. Nous nous confrontons à un phénomène de dispersion; rejoindre le monde constitue un obstacle, d'autant plus que sur tout ce territoire, nous ne comptons que vingt-trois mille (23 000) habitants. La plus grosse agglomération réunit six mille (6 000) personnes. Les autres en regroupent entre cinq cent (500) et deux-mille-cinq-cent (2 500).

Situation économique

L'économie de la région est axée principalement sur le secteur primaire, sur l'agriculture et la forêt. Notre agriculture est basée presqu'exclusivement sur l'industrie laitière. La forêt constitue encore le principal moyen de survivance de la région. Le secteur secondaire est déficient; très peu d'usines sur le territoire, à l'exception de l'usine Panval, qui emploie trois-cent-soixante-dix (370) personnes dans la fabrication de panneaux pour la construction de meubles. Cette entreprise s'est implantée grâce à des luttes acharnées de toute la population. Inutile de dire que le taux de chômage est très élevé, sans négliger celui de non-emploi qui peut varier entre quarante (40) et cinquante (50) pour cent.

Nature des comités

Dans chacune des paroisses, nous visons à implanter un comité formé de cinq à neuf personnes représentatives du milieu et qui en plus sont sensibles aux besoins de formation dans leur patelin, et en particulier aux besoins en alphabétisation. L'animateur communautaire du SEA a pour mandat de mettre sur pied ces comités, de les encadrer et de leur fournir la formation nécessaire à la bonne marche du groupe.

Mandats des comités

Les comités locaux d'éducation des adultes deviennent dans leur milieu des carrefours de préoccupation en matière de formation. La saisie de besoins de formation dans la paroisse, sans être scientifique et systématique, identifie un réel besoin d'alphabétisation.

Ainsi donc le comité doit recruter les participants et les participantes aux ateliers d'écriture et de lecture. Le recrutement est d'autant facilité qu'il est personnalisé. Chacun se connaît et est conscient de la situation de l'autre; le contact personnel par téléphone ou par une visite favorise plus facilement un regroupement des analphabètes.

Le comité doit en plus cibler une personne-ressource dans la paroisse qui, tout en étant bien perçue dans son milieu, possède les qualifications et les qualités requises pour intervenir auprès du groupe.

Voici donc en synthèse les mandats du comité:

— promotion et publicité d'activités éducatives
— saisie de besoins du milieu
— recrutement de la clientèle cible
— identification des formateurs du milieu
— engagement des formateurs
— gestion de budgets décentralisés
— représentation au regroupement régional des comités locaux.

Support du SEA

Ces comités ont été mis en place par une action d'animation du SEA. Nous nous devons donc de soutenir ces groupes dans leur démarche d'autonomie. En plus de fournir des sessions de formation aux membres des comités pour les outiller à mieux fonctionner, le SEA offre tout l'encadrement pédagogique nécessaire pour les formateurs en alphabétisation en vue d'améliorer leurs interventions. Ainsi les membres de ces comités deviennent

de plus en plus autonomes et cherchent à pousser plus loin leur prise en charge, tant au niveau organisationnel qu'au niveau des contenus de formation.

Alphabétisation communautaire et comités locaux

Le terme "alphabétisation communautaire" n'a certainement pas la même signification pour tous. Un colloque comme celui-ci aura comme incidence l'avancement de l'idée, le partage des opinions et peut-être une amorce d'unification de la compréhension du terme. Cependant, à la base du concept se situent certains critères essentiels:

— liens avec la communauté
— partage des responsabilités

pour ne nommer que ceux-là.

Le modèle développé chez-nous se marie bien avec ces deux critères que nous considérons essentiels. Nous tentons d'impliquer le plus de monde possible de la paroisse dans l'organisation de la formation. Ainsi le problème n'en est plus un de commission scolaire, mais devient une préoccupation de la communauté. Au-delà de cet aspect de sensibilisation au phénomène d'une partie des citoyens de la paroisse, un certain nombre s'implique dans différentes étapes de l'organisation.

Prise en charge

À l'usage de ce modèle, nous constatons d'abord une conscientisation de ces personnes au phénomène d'analphabétisme. Leur implication à l'intérieur du comité s'accentue et s'élargit à d'autres domaines de formation. De plus, après s'être inscrit à des ateliers de lecture et d'écriture, il n'est pas rare de voir un adulte s'impliquer dans le comité local et devenir un excellent embassadeur et recruteur pour d'autres sessions.

La prise en charge se manifeste en plus à un autre niveau soit la manifestation des besoins. Après les ateliers d'écriture et de lecture, les adultes veulent continuer mais pas nécessairement dans les formes connues du secondaire. Toute une question naît donc: que faut-il donner en post-alphabétisation? Les adultes sont conscients de leurs besoins et savent ce qu'ils veulent, mais nous dans nos structures, sommes-nous prêts à nous ajuster?

Limites du modèle

Nous nous sommes attardés jusqu'ici aux aspects positifs de ce système de décentralisation, de ce système ouvert. Cependant, pour être honnête, ce modèle n'est pas parfait et comporte ses limites. D'abord, le partage des responsabilités ne se retrouve qu'au niveau de l'organisation. Tout un aspect très important n'est pas influencé, soit celui du contenu de la formation et des méthodologies. Quoique les formateurs proviennent de la paroisse même, les objectifs de formation demeurent fixés et les adultes ont très peu de pouvoir sur leur définition. Il nous reste encore toute une démarche à faire pour responsabiliser les adultes dans leur formation.

D'autres aspects m'apparaissent importants de souligner. Le temps d'implantation de ces comités dans chaque paroisse est très long et demande beaucoup de temps pour un SEA. Il est souvent plus facile d'organiser des sessions de formation en alphabétisation selon les techniques connues et en usage dans les SEA. Ce qu'il faut se poser comme dilemme: est-il préférable et plus rentable de consacrer du temps à impliquer la communauté en alphabétisation ou de consacrer du temps à organiser les sessions en alphabétisation?

Poursuites

Même si ce système de décentralisation comporte certains inconvénients, notre option consiste à continuer l'implantation de ces comités, à les soutenir et, nous l'espérons, à leur permettre de se développer et à prendre de

plus en plus de pouvoir. Justement cette année, les comités déjà existants se sont regroupés et se sont fait reconnaître comme OVEP. De cette façon, ce regroupement acquiert une indépendance et une autonomie plus grandes. Ainsi le SEA demeure un interlocuteur privilégié dans certains secteurs de l'alphabétisation, notamment au plan pédagogique, mais aussi la communauté se donne des mandats et devient de plus en plus responsable dans l'organisation et la dispensation de session de formation et la prise en main progressive des contenus.

THÈME 8: RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

GROUPE: POPCO INC.

SOUS-THÈME: LE PROCESSUS DES "TROIS PRISES" DANS UNE DÉMARCHE D'INTERVENTION

PRÉSENTATION: Marie-Claire Chrétien, responsable du Centre d'éducation des adultes à Port-Cartier

Identification du groupe

— OVEP: POPCO INC. Port-Cartier
Expérience vécue depuis 1972, à Sept-Iles puis à Port-Cartier

— Nombre d'intervenants:

- 4 salariés
- 8 bénévoles

— Nombre de personnes rejointes:

58 analphabètes

— Caractéristiques de la clientèle:

Jeunes assistés sociaux (entre 18 et 30 ans)

Femmes (entre 30 et 45 ans)

Quelques journaliers, chômeurs (entre 30 et 45 ans)

Quelques ex-détenus, handicapés

Quelques étrangers ayant comme langue maternelle une autre langue que le français

— Liens avec le milieu:

Des liens très étroits de collaboration, de partage de locaux, d'utilisation d'équipement, etc., existent avec le Service de l'éducation des adultes de la Commission Régionale du Golfe et avec les organismes communautaires du milieu.

RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE EN ALPHABÉTISATION

Le processus des trois prises dans l'intervention communautaire; l'environnement éducatif et les intervenants

Dans le texte qui suit, il sera question d'une démarche éducative populaire. On parlera de trois étapes bien distinctes dans la progression de la personne; de trois niveaux d'être en quelque sorte: ÊTRE CONFIANT, ÊTRE CONSCIENT, ÊTRE RESPONSABLE.

Nous basons notre théorie sur l'expérience de douze années de travail communautaire, de réflexion et d'interventions éducatives auprès de personnes de niveau d'alphabétisation jusqu'au secondaire V; ensemble de population que nous dirons de la "masse populaire".

La première partie du texte présentera brièvement le processus dit "des trois prises"; elle sera suivie d'une courte description de l'environnement éducatif typique du processus étudié. En dernière partie, nous parlerons des intervenants et de leurs rôles.

La plus grande partie de ce texte est tirée d'un document polycopié intitulé: PRISE DE VUES SUR UNE EXPÉRIENCE ANDRAGOGIQUE ou VERS UN NOUVEAU POUVOIR, écrit à Port-Cartier en avril 1979 par Marie-Claire Chrétien.

1. Le processus des trois prises

Nous sommes en 1984. Lorsque dans une vue globale nous prenons conscience du vécu des gens de la "masse populaire", nous découvrons une extrême dépendance des individus, une lourdeur inquiétante des structures. Il faut des "motivologues" pour encourager les jeunes à vivre!

L'intervention éducative et tout particulièrement l'alphabétisation communautaire doit aider progressivement la personne à se libérer de ses protections utilitaires qu'elle invente pour supporter l'anonymat, la solitude, la peur, la dépendance, l'enfermement et l'aveuglement dans lesquels elle est forcément plongée par son peu de scolarisation. Pour nous, l'objectif principal de l'alphabétisation est d'aider la personne à sortir de son cocon pour se dépasser et pour grandir, à surgir du fond de son nid de crainte pour tenter le risque de la liberté, de la contagion du grand air, des erreurs, des frictions, pour tenter le grand risque de la vie et de la révélation de soi!

Pour réussir cette "re-naissance", nous croyons qu'il est nécessaire d'organiser un environnement éducatif ouvert où l'intervenant sera aussi bien l'apprenant que le dit éducateur et où l'apprenant sera mis en situation d'apprendre selon ses intérêts, ses besoins, son rythme et son état d'être. La montée vers un nouveau pouvoir doit commencer par la PRISE DE CONFIANCE, puis passer par la PRISE DE CONSCIENCE pour arriver enfin à la PRISE EN CHARGE.

Dans la première étape, PRISE DE CONFIANCE, l'individu est centré sur lui-même. Il travaille à retrouver son potentiel humain. Il apprend progressivement à laisser tomber les sécurités diverses qui l'enfermaient. Durant cette première étape, la personne se dépasse elle-même, on s'occupe d'elle personnellement, on lui propose des activités faciles, concrètes, courtes et si possible utiles, on lui propose des activités de manipulation et on lui demande même de petits services... "on a besoin d'elle". La personne doit cumuler suffisamment de preuves qu'elle est capable de réussir pour arriver à avoir confiance en elle-même réellement, indépendamment des conditions environnantes. Bien programmées, les activités qu'on propose durant cette

étape de croissance, au lieu de n'être que du décodage rigide ou des divertissements occupationnels, deviennent des moments où s'opère rapidement un déblocage de fond centré sur le concret, le réel. Dans cette première phase, on se méfie tout particulièrement des attitudes scolarisantes, des codes et clichés, des schèmes négatifs que pourrait revivre l'apprenant. On fait en sorte que la personne s'objective et se connaisse dans toute sa richesse d'être, se reconnaisse et croit en ses propres forces; qu'elle arrive à une certaine solidité personnelle, à une certaine sécurité profonde basée sur ses ressources et ses limites acceptées et connues. Nous croyons que c'est la garantie réelle de sa dynamique future, de sa persévérance et de la qualité de ses apprentissages.

À mesure que la personne prend confiance, elle devient à l'aise, elle s'ouvre aux autres de façon spontanée, simple, informelle, naturelle; à ce moment, sa foi en elle est assez forte, elle prend conscience.

Tout s'enchaîne pour passer dans la deuxième étape: PRISE DE CONSCIENCE, où la personne voit avec un oeil nouveau, perspicace, libre. Elle perçoit alors plus clairement et plus authentiquement et elle s'intéresse à tout; elle questionne, réfléchit, regarde, s'amuse à faire des liens, à penser la réalité à la clarté nouvelle qui la fait vivre... c'est elle qui voit et non plus les autres qui voient à sa place. C'est l'heure des apprentissages motivés.

Quand la personne confiante prend conscience, elle veut tout savoir, tout connaître, comparer, analyser, etc. Elle s'exerce, elle joue, elle imite, elle découvre et décode. Tout son être est monopolisé pour les fonctions d'apprentissage et c'est le meilleur temps pour elle d'apprendre. L'adulte à ce moment ressemble étrangement à l'enfant qui s'éveille à la réalité... et, dans le fond, il serait peut-être bon de se demander si ce n'est pas une attitude naturelle que nos façons culturelles d'éduquer avaient brimée ou paralysée...

L'étape de la prise de conscience est particulièrement importante quand on parle d'alphabétisation car c'est à ce moment que la personne est friande de cours, de lectures, d'écriture, de calcul; qu'elle est motivée et tout spécialement capable de travail intellectuel. Cependant pour ne pas entrer dans le jeu de la consommation qui aliène, il est essentiel que l'éducateur soit

attentif à faire atterrir la personne dans une pratique; attentif à lui faire prendre conscience des besoins multiples qui l'entourent et de ses capacités d'y répondre. Ces prises de conscience constituent des appels à aller plus avant dans la démarche; c'est en quelque sorte une descente en avant, c'est un nouveau défi mais l'avancement est lié à cette incarnation, à cette application ou symbolisation de la théorie. L'étape de la prise de conscience est intégrée lorsque la personne comprend suffisamment et se sent assez libre pour agir, ce qui nous mène à la troisième étape.

La PRISE EN CHARGE ouvre sur l'incontrôlable, sur la vie. À cette phase, l'adulte fait lui-même ses propres contrôles, ses intégrations; il choisit, décide, accepte et refuse; il bâtit et organise son chemin. Ses questions mûrissent, tiennent compte de la réalité, des obstacles, des éléments complexes qui rendent les questions difficiles. Situé sur un nouveau palier, il aura à reprendre confiance et conscience mais n'a-t-il pas l'habitude de la faire? Le piège qui le guettera c'est encore l'enfermement dans ses nouvelles façons de voir et dans son nouvel entourage. Il sera encore tiraillé de tous côtés et devra lutter pour se libérer des coquilles. Le piège, c'est de faire comme le colimaçon qui, une fois sorti de sa coquille trop petite, en trouve une nouvelle un peu plus grande et s'y cache à nouveau. C'est difficile de rester à vif. On cherche toujours la protection de l'enfermement et on ne réalise pas qu'il fait souvent office de tombeau. C'est pourquoi nous parlons du processus des trois prises comme d'une spirale de dépassement; à chaque nouveau défi, nous devons refaire le cycle de la prise de confiance, de la prise de conscience et de la prise en charge. C'est la vie qui nous oblige sans cesse à renaître et à re-agir; la vie nous oblige à une dynamique d'ÉDUCATION PERMANENTE! C'est en fait une simple histoire de croissance...

Nous décrirons maintenant quelques moyens de favoriser cette démarche éducative communautaire.

2. Un environnement éducatif communautaire

Le médecin considère le malade comme une personne à délivrer de son mal et il lutte avec lui pour ce faire. L'andragogue considère l'apprenant comme une personne à délivrer de son enfermement, comme une personne qui a son propre dynamisme et un potentiel d'apprentissage souvent inconnu d'elle-même, alors il lutte avec l'apprenant pour l'acquisition des savoirs et la conquête de la vie donnant toutes ses chances à chaque coureur.

Pour nous, le lieu, l'environnement éducatif est de toute première importance pour appliquer la théorie éducative des trois prises. Ce n'est pas la pédagogie qui est le principe intégrateur des apprentissages mais c'est la personne elle-même; c'est donc dans un environnement favorable, fonctionnel et suggestif, stimulés par un entourage dynamique, interpelés par des situations réelles, apprivoisés par des opérations graduées et des contacts valorisants que les apprenants seront amenés progressivement à se prendre en charge. Le lieu que nous préconisons pour actualiser la démarche éducative est LA SALLE OUVERTE (ou la maison ouverte) que nous allons maintenant décrire brièvement.

La SALLE OUVERTE est un lieu où plusieurs personnes font en même temps plusieurs apprentissages dans des domaines différents et à différents niveaux. Par exemple, dans un rayon de visibilité suffisant, on verra des personnes qui font une étude sur l'organisation municipale, petite équipe de discussion autour d'une table ronde. Un peu plus loin, quelques personnes s'intéresseront à faire des découvertes au sujet d'une nouvelle technique de peinture sur tissu. Près d'un mur, on remarquera deux personnes qui font de la couture en se donnant des explications mutuellement.

Une équipe s'amusera avec des appareils: projecteurs, vidéo; plus loin quelqu'un mesure les meubles pour intégrer ses unités de mesure en système métrique. Autour d'une table, près d'un babillard, un groupe étudie les problèmes de l'organisation de l'entreprise, un autre groupe fait des expériences de physique. Dans une autre partie de la salle, quelques personnes sont regroupées pour apprendre les sons de la langue française;

d'autres préparent du matériel didactique pour le groupe d'alphabétisation tandis que d'autres jouent au commerce, à la banque, à la poste, au magasin pour faire des apprentissages divers en alphabétisation, en économie, en travail de groupe, etc. Derrière les murs, il y a aussi d'autres apprenants qui travaillent, interviennent, vivent accompagnés de formateurs rémunérés ou bénévoles.

La salle ouverte, c'est un centre de vie, une ruche bourdonnante. Des babillards légers ou des écrans séparent au besoin les différents groupes. Des locaux possiblement fermés donnent sur la salle. Le bruit de fond des voix qui surgissent de partout est symbole de la vie et ne dérange pas. C'est comme un grondement productif, un fond sonore qui entraîne. La contagion d'activités multiples dans un même lieu a un effet stimulant sur les personnes présentes. Il y a plusieurs possibles! "Je vois ce qui se passe et ça me stimule." "Je m'intéresse à bien des choses car je vais voir de temps à autre les différentes équipes, je les rencontre autour d'une tasse de café, nous causons de nos activités mutuelles, nous projetons ensemble de nouvelles recherches, discussions, de nouveaux possibles." "Je peux choisir ce qui m'intéresse le plus, je suis aidée par les autres et éventuellement par la personne-ressource que nous choisirons ensemble pour nous accompagner si nous le jugeons nécessaire."

La salle ouverte fournit des possibilités multiples à la prise de confiance: "les autres ont l'air d'avoir confiance en moi et me considèrent comme une personne ayant un potentiel important". "Et moi, je me donne petit à petit des preuves que je suis quelqu'un." La prise de conscience s'élargit et la personne s'aperçoit sans heurts que les autres lui sont complémentaires et qu'il y a une foule de choses intéressantes dans la vie: des sujets d'activités qui lui étaient complètement inconnus ou indifférents; des domaines qu'elle croyait inaccessibles à sa réflexion. Elle devient familière avec des sujets dont elle s'éloignait par ignorance ou par crainte. "Je ne me croyais pas capable d'accéder à certains types de réflexion ou d'action; maintenant, je prends conscience d'une foule de possibles pour moi et j'ai le choix."

De là à prendre en charge ses apprentissages futurs, il n'y a qu'un pas; de là à s'engager et à prendre des responsabilités, il n'y a qu'un pas aussi. La

salle ouverte favorise ainsi la prise en charge de façon libre et à un rythme de la motivation et de la capacité personnelle. C'est donc un lieu d'être et de dépassement excellent, un lieu de dialogue verbal et non verbal, un lieu où "je peux naturellement passer du *je* au *nous* selon mes capacités, mes aptitudes, mes intérêts et mes rythmes." "Un lieu où je ne calcule pas mes heures, où j'expérimente la gratuité."

C'est pour toutes ces raisons que nous disons de la salle ouverte qu'elle est un environnement éducatif de première importance pour l'adulte qui désire faire de nouveaux apprentissages ou entrer dans un processus d'engagement communautaire progressif.

Un lieu n'est pas tout. Il doit être habité par une mentalité, il doit être animé par des personnes qui en comprennent toute la richesse. Nous parlerons donc maintenant des intervenants et tout spécialement des formateurs.

Les intervenants et leurs divers rôles

Comme éducateur responsable du fonctionnement de la salle ouverte, c'est le sommet ou la PRISE EN CHARGE que nous visons. Dans un environnement éducatif aussi ouvert, nous passons par toutes les insécurités de nos interventions tarteiues. On connaît l'angoisse de la personne prise dans une situation de fermeture... on essaye de saisir son élasticité, sa capacité de s'ouvrir au réel, de percevoir à quel moment on va pouvoir faire la bonne intervention, celle qui sera significative pour elle. Cette attitude suppose beaucoup d'écoute et d'empathie. Il ne faut pas aller plus vite que l'apprenant mais on ne doit pas minimiser l'appel au dépassement. Doser l'insécurité, c'est un bon problème éducatif et il en faut pour grandir et prendre conscience. Toujours équilibrer l'impact: qu'il soit assez fort pour amener à un changement et qu'il ne soit pas trop fort pour stopper l'élan, dire et faire découvrir, faire et laisser imiter, inventer et habiliter à bâtir.

Dans le type d'intervention communautaire que nous préconisons, l'éducateur se situe comme une présence, un témoin des efforts et des inquiétudes, un support vivant qui accompagne et avec qui on cherche les chemins d'ouverture, de vie, de vérité, il informe, encourage, stimule, suggère, questionne, assiste. C'est insécurisant pour l'apprenant de ne pas retrouver le cadre traditionnel où toutes les réponses étaient données sans qu'il y ait de questions. Et c'est aussi insécurisant pour l'éducateur de s'adapter sans cesse. Nous éprouvons donc de la difficulté à parler de formation des formateurs, nous croyons qu'avant de théoriser sur l'éducation, le formateur doit vivre et expérimenter "sur le chantier". Nous croyons que les réflexions les plus pertinentes et les plus appropriées au sujet de la formation doivent surgir du vécu, des situations réelles d'apprentissage, que la réflexion et la compréhension du processus éducatif doivent s'élever chaque jour comme une vapeur s'élève d'un bon bain chaud et envahit la pièce.

Notre théorie de la formation des formateurs est cohérente avec notre théorie des trois prises. C'est une mise en situation d'être qui va de la prise de confiance à la prise en charge: on vit, on comprend, on agit. La parole et la théorie ne font que confirmer la pratique, la fixer, la digérer et s'en nourrir.

Il est très important pour nous de faire vivre aux formateurs notre stratégie éducative avant de les en informer intellectuellement. Ce n'est qu'en phase terminale de la formation que nous symbolisons dans un verbe, un schème, une analogie. Nous ne voulons pas diminuer l'importance de cette phase mais si nous voulons qu'elle soit réellement parlante, comprise et efficace, qu'elle ne soit pas déviée au départ, elle doit se greffer sur le vécu. L'expérience concrète est première dans la vie, l'expression théorique est seconde. La parole confirme l'acte et permet de prendre une conscience des choses à un autre niveau. N'est-ce pas ainsi que nous avons fait nos premiers apprentissages d'enfant et combien vite nous avons progressé dans la connaissance.

Pour nous, la connaissance expérimentale "inspire", situe dans le pays réel, évite le piège des imaginations faussées ou déviantes, elle assure une conscience exacte et permet l'organisation de normes bien ajustées en une symbolisation adéquate, ce qui assure une "diffusion" révélatrice et inspiratrice à son tour.

Dans tous ces efforts et ces théories, on croit comme formateur, qu'il y a un autre piège qui nous guette. Celui de se prendre trop au sérieux. Ça vaut la peine d'en dire quelques mots.

> Moi, quand je me prends au sérieux, et je suis toujours fragile à ça, je fais une planification bien claire, bien solide selon des objectifs qui tiennent peu compte des personnes ou des réalités présentes. Je me fie aux expériences passées, aux évaluations des autres et aux miennes aussi. Je deviens sécurisée, je suis pleine d'assurance. J'ai des idées toute faites de la situation et je me durcis là-dessus. Je m'impose en quelque sorte avec mon expertise.
>
> Je suis centrée sur le contenu, sur des exactitudes, des statistiques et des méthodes. J'ai réponse à tout, je prévois, je dirige, je conduis et ça marche comme je veux car j'en prends les moyens. De cette façon, je suis assurée de bons résultats, d'une

Quelle X de performance et je contrôle ma réussite... je fais ma séance!

Mais est-ce cela une approche éducative communautaire? Nous croyons plutôt que c'est un piège éducatif qui renforce les structures, rigidifie les relations, encadre la vie et paralyse les initiatives, empêche définitivement la prise en charge des apprentissages, altère la rétention des acquis car la rétention est liée très étroitement à la participation. Cette attitude accentue la dépendance de l'apprenant et conduit directement à construire une mentalité de consommation en sapant à la base la motivation à l'action.

Sauf exceptions, les gens en général trouvent ça très satisfaisant au départ un formateur qui se prend au sérieux... les rôles sont plus faciles à jouer pour tous... Comme apprenants, ils n'ont qu'à faire de même eux aussi et tout devient rigide, stéréotypé, calculable, prévisible et mesurable. Hourra! ça va bien! C'est le jeu du miroir. Quand le formateur se prend au sérieux, les gens le mettent dans un cadre comme il fait d'eux. Ils l'enferment, lui collent une étiquette, lui programment un comportement et c'est fichu pour le progrès, le dépassement, l'initiative et le renouvellement. "L'oiseau est capturé, il est en cage, fini le plein air et les vols en liberté, fini l'envergure et l'élan..."

Vivre, c'est démobilisant et un processus éducatif communautaire est un processus de vie, dynamique, devant toujours être ajusté, présent, tourné vers le nouveau et l'avenir, en situation de progrès croissant et pour l'apprenant et pour le formateur. La vie est toujours neuve, toujours jeune. Ne pas se prendre au sérieux, c'est toujours tout remettre en question selon les personnes, les faits, les découvertes. C'est avancer sur un chemin nouveau dans un nouveau paysage où la voie n'est pas tracée et où il faut respecter les forces vives déjà en place. Il y a bien des chemins pour se rendre à un but et toutes les méthodes n'ont pas encore été révélées.

Remettre en question, c'est observer, prendre conscience et prendre en charge, évaluer, modifier, réajuster, changer, inventer. Ça demande une bonne dose de sécurité personnelle au départ, une bonne prise de confiance en soi, en sa capacité d'adaptation. Ne pas se prendre au sérieux comme éducateur, c'est arrêter de se donner des rôles tout faits et de les jouer comme

dans les livres; c'est savoir qu'on n'est pas seul à avoir des bonnes idées, c'est écouter, être avec, faire l'expérience humaine de vivre proche des apprenants sur un chemin d'accès à la vérité... c'est devenir, avec les apprenants, bâtisseurs d'une réponse à la vie. N'est-ce pas stimulant pour tous et respectueux de chacun?

Il y a des moments creux... Il y en a toujours et beaucoup... tant qu'on creuse, on n'est pas au sommet. Mais en réalité, ces moments creux sont le pivot du dépassement, le dynamisme fondamental de la démarche. Ils servent de levier, de point d'appui, de référence; il s'en passe des choses dans un moment creux. "C'est dans les ténèbres que l'oeil devient le plus attentif et le plus sensible à la lumière quelque petite qu'elle soit." Les moments creux doivent être intégrés dans le cheminement d'apprentissage, ils en fixent le mouvement. Quand on marche par exemple, on lève le pied, on le projette en avant puis on l'abaisse... le moment creux où on abaisse le pied pour ne pas tomber n'est-il pas le plus important pour fixer le pas? L'éducateur en salle ouverte doit donc être attentif aux erreurs, aux reculs, aux difficultés pour en faire surgir un apprentissage et un dépassement, ce sont des moments privilégiés de l'application du processus des trois prises.

Disons en terminant que toutes les idées émises dans ce texte ne sont que des prises de vues qui constituent pour nous un album de réflexions dynamiques et interpelantes. Nous appréhendons le jour où notre pensée sera fixée et que son mouvement se figera dans une certitude.

SYNTHÈSES DES ATELIERS*

* La synthèse du thème 3 *Les dimensions de la culture populaire et l'intervention en alphabétisation* n'était pas disponible.

Synthese du thème 1: LE POUVOIR DE LA PAROLE

par Raymond Day

La langue commande le sens. Il n'y a pas de calembour. C'est le code moral. La parole hors la loi subit la censure, l'auto-censure, l'exclusion. Seul avec lui-même, dans son monde d'appartenance, le desperado bravera la langue. Dehors, les "poulets" sont aux aguets: grammairiens, linguistes, pédagogues, dialectologues, étymologistes, phonéticiens... Pire, les commandos de l'Office de la langue, les Universités et Universitaires décident de la norme à appliquer dans les tranchées, l'école.

Dans l'éthique anglosaxone, si tu connais pas la loi, tu es illégitime. Citoyen défectueux dans la langue, l'analphabète est condamné au trou, classe spéciale, travail sous-payé, habitat malsain, quartier pauvre, délinquance, violence, prison, en un mot, pauvreté généralisée.

"La parole, c'est la carte de visite de la personnalité." Elle transmet l'état intérieur du sans papier, sans scolarité. Dans la symbolique des échanges, c'est une remise en question de l'être. La parole, le discours, la langue, le corps sont les produits des rapports d'échanges dans la société. Pour les hommes, les femmes et plus particulièrement pour les analphabètes, le rapport aux codes, aux normes, aux lois de l'écriture, est un rapport à une institution et à l'ensemble des institutions qui honorent, respectent et vénèrent l'écriture.

Pour la communauté analphabète, évolution personnelle est égale à évolution (mobilité) sociale, réalité, fiction, peu importe. Apprendre à avoir confiance en sa parole, c'est communiquer et participer à l'éclatement de la solitude. La parole libérée, c'est l'exorcisation du SILENCE COMME UN CRI À L'ENVERS. Il faut faire sauter la peur du vocabulaire des milieux défavorisés. Au coeur de sa langue, l'individu retrouve son corps et participe à une libération globale.

Malgré tout avec ou sans diplôme, la parole ce n'est pas nécessairement un pouvoir. Le droit à la parole existe pour tout le monde (au Québec).

mais le pouvoir est très relatif. Il y a la politique, le culturel, l'économique, le social. Il y a les classes sociales, les classes culturelles des héritiers de ces classes et certains qui sont en situations privilégiées. Pour être écoutée, entendue, la parole a besoin d'un support. Pour l'analphabète, le support est excessivement diminué, son "moi" lui enlève, en différentes situations "publiques", le pouvoir de la parole. "Il y a la voix qui crie dans le desert et l'autre à l'Assemblée nationale." Il faut poser la question du rapport entre le langage et l'identité.

Il faut choisir les mots pour être compris, mais il faut aussi être écouté. Le pouvoir de la parole, c'est une dialectique, un tout. Il y a ceux qui ont le pouvoir, ceux qui ne l'auront jamais, ceux qui le prennent, ceux qui n'en veulent pas, ceux qui n'écoutent pas ou ne le donnent pas. Le pouvoir de la parole est circonstanciel, situationnel. Elle est codée et doit être décodée. Dans le cas des analphabètes, l'ensemble des voix pourrait devenir le pouvoir dans le collectif. Dans L'ALPHABÉTISATION COMMUNAUTAIRE, la solidarité deviendra-t-elle le support de la parole?

Synthese du thème 2: QUELLE LANGUE ENSEIGNER?

par Adeline Chancy

Avec cette question, le thème 2 introduisait deux problématiques qui se sont révélées en fait fort différentes l'une de l'autre.

L'une concernait le problème complexe de la langue d'origine et de la langue seconde dans l'alphabétisation. L'autre concernait l'écart entre la langue populaire, parlée par les apprenants et la langue standard, la langue écrite.

Il est apparu clairement que le premier problème, qui a fait l'objet de trois ateliers, intéressait essentiellement les immigrants établis à une date plus ou moins récente au Québec. Les interventions successives ont permis d'examiner concrètement la situation des Haïtiens, des Portugais, des Italiens, des Laotiens à cet égard, et de considérer les solutions qui leur sont offertes.

Soulignons que l'expérience d'enseignement dans la langue maternelle chez les Amérindiens Betsiamites, tout en étant très particulière et se déroulant chez des écoliers des classes primaires, s'intégrait parfaitement au thème et a permis d'éclairer les effets des rapports d'oppression linguistique sur l'apprentissage.

Quant au deuxième problème, celui de l'écart entre la langue des apprenants et la langue des intervenants, il a été traité dans un atelier particulier, et les participants ont été d'accord pour le considérer comme un problème d'une autre nature, et pour admettre que dans ce cas on ne pouvait pas parler de langue seconde.

Résultat des échanges

Des échanges intenses, parfois passionnés, tout au long de la journée, il s'est dégagé trois approches distinctes, dont l'une n'est pas véritablement un choix, mais plutôt une situation de fait.

1) La situation de fait, est celle que l'on retrouve dans les Commissions scolaires, et qui reproduit à peu de choses près celle qui se présente dans les COFI. Elle n'a pas fait l'objet d'une intervention à proprement parler, comme dans le cas des deux autres approches, mais plusieurs participants, des formateurs aux prises avec cette situation, en ont témoigné. Il s'agit de classes d'alphabétisation où un formateur se trouve en face d'un groupe très hétérogène, constitué de personnes d'origine ethnique diverse, parlant des langues différentes et présentant des profils scolaires fort diversifiés. Dans cette classe, se côtoient des analphabètes complets dans leur langue d'origine, des immigrants scolarisés désireux d'apprendre le français, des Québécois francophones analphabètes. Si bien que le terme analphabète recouvre des réalités totalement différentes. Face à cela, il semble que le formateur ne soit pas outillé. Il est à la recherche de solutions.

2) L'approche des organismes communautaires, enracinés dans les populations immigrantes concernées, qui offrent un programme d'alphabétisation dans la langue d'origine, et une initiation à la langue seconde, c'est-à-dire, le français. Deux interventions en ont témoigné pour les Haïtiens et les Portugais. Dans les deux cas, l'alphabétisation s'inscrit dans une perspective d'éducation populaire, c'est-à-dire, visant à outiller les apprenants pour une "lecture" de leurs conditions de vie et pour une prise véritable et consciente sur leur milieu.

3) La troisième approche se définit comme un modèle d'intégration multi-ethnique, avec en principe le choix du français comme langue d'alphabétisation. Cependant la pratique se révèle plus nuancée. Tout d'abord, les apprenants sont regroupés selon leur origine ethnique, avec des formateurs de la même origine qu'eux et parlant la même langue. De plus, les approches sont différentes selon les groupes. Ainsi, le groupe italien est alphabétisé dans sa langue d'origine, avant de s'initier au français. Dans le cas des Laotiens, le groupe se compose d'analphabètes et d'adultes scolarisés. Dans ce dernier cas, le temps a manqué pour voir de plus près l'usage qui est fait de la langue maternelle. Paradoxalement, dans le groupe haïtien, où l'on a affaire à des analphabètes complets, l'alphabétisation se fait en français, alors que le créole sert de langue de communication orale. On s'est posé la question: pourquoi pas l'alphabétisation en créole?

Le debat sur le créole a révélé que le choix de la langue d'alphabétisation, dans les situations d'oppression culturelle, ne relève pas seulement de considérations pédagogiques, mais est fonction d'options plus profondes et plus fondamentales face à la langue dominante.

Synthèse du thème 4: L'ANALPHABÉTISME: PROBLÉMATIQUE COLLECTIVE MAIS ENCORE...

par Margot Désilets,
Conseillère pédagogique,
Centre d'Éducation Populaire

La discussion dans l'atelier synthèse s'est faite en trois temps:

1- Une réflexion sur quelques éléments de définition de l'alphabétisation communautaire en tant que problématique collective.

2- Un rappel des trois communications qui ont été données dans l'atelier.

3- Les éléments essentiels qui se dégagent de l'ensemble du travail de l'atelier au niveau d'une réflexion et d'une définition plus approfondie de l'alphabétisation communautaire.

1- Quelques éléments de définition de l'alphabétisation communautaire en tant que problématique collective

La réflexion, dans l'atelier, s'est faite autour des principales idées suivantes:

a) Ouverture à la communauté

— L'alphabétisation est liée à une problématique sociale. Elle doit s'inscrire au sein d'une communauté et en rapport avec elle.

— Une démarche d'alphabétisation doit permettre à l'adulte analphabète de prendre du pouvoir sur le développement et la promotion collective de son milieu de vie, sur la transformation des conditions qui l'oppriment.

— Dans cette perspective, un sentiment d'appartenance à un même groupe, à une même collectivité peut se développer et donner naissance à une plus grande solidarité.

— Il est important de viser une responsabilité partagée

- au niveau des étudiants (es) quant à leur projet de formation

- au niveau de la collectivité: à la fois l'État et les personnes qui ont pris conscience de la réalité; de l'ensemble des intervenants sociaux: milieu syndical, groupes populaires, institution...

b) Compréhension critique de sa réalité

— L'apprentissage doit être centré sur les situations individuelles et collectives afin de générer un savoir qui n'appartient plus seulement aux formateurs (trices), à l'institution, à ceux qui détiennent le pouvoir, mais qui appartient aussi à la collectivité des adultes analphabètes.

— Ce savoir collectif favorise une meilleure compréhension de la réalité et le développement d'une conscience critique.

c) Il est important que la lutte contre l'analphabétisme, dans sa préoccupation d'apporter une réflexion et des solutions à cette problématique collective, s'allie à l'ensemble du mouvement populaire, à côté et avec les autres fronts de lutte contre toute forme d'inégalité et d'oppression.

II- <u>Rappel des trois (3) communications données dans l'atelier</u>

III- <u>Principaux éléments qui se dégagent de l'ensemble des discussions et des communications dans l'atelier</u>

— Si on considère l'alphabétisation dans une perspective collective, comme un fait social et politique, il est nécessaire d'avoir une politique et une stratégie globale en alphabétisation:

- Une politique dont le leadership est assuré par l'État qui doit favoriser l'accès et le dégagement des ressources.

- Une politique définie par les intervenants (es) et toutes les personnes impliquées.

- Une politique qui respecte l'autonomie de chaque milieu et dont la responsabilité est partagée par l'ensemble des partenaires.

— Il est important de s'allier à d'autres luttes syndicales et populaires, particulièrement en ce qui concerne l'obtention du congé éducation.

— Il faut une prise en charge du milieu concerné par l'alphabétisation, par le milieu lui-même. Dans ce sens, si les analphabètes se regroupent, ils peuvent plus aisément faire connaître leurs droits et prendre véritablement du pouvoir sur leurs situations.

— Il est important de développer une approche non seulement au niveau de la lecture et de l'écriture mais au niveau d'une réalité globale sociale, économique et culturelle. Une telle approche peut favoriser la création de réseaux avec d'autres personnes du même milieu afin de faciliter l'appropriation de services plus nombreux et plus adéquats.

— Le sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté est stimulé par une dynamique collective. C'est la principale façon d'être plus fort et d'améliorer ses conditions de vie. L'expression des besoins individuels est assurée et aussi prise en charge par le collectif.

— Si on perçoit l'analphabétisme comme un problème social et politique, on sera plus conscient de la nécessité de se donner une organisation, une force populaire qui donnera lieu à d'autres schémas sociaux. Toutefois, il faut être conscient qu'une telle force peut menacer, afin de se donner les moyens d'intervention en conséquence qui pourront efficacement transformer les conditions sociales.

Les membres de l'atelier ont enfin proposé de rallier ces concepts et ces réflexions sur l'alphabétisation à une approche communautaire, par respect et acceptation de toutes les autres approches qui font l'ensemble des interventions en alphabétisation au Québec.

Synthèse du thème 5: PEDAGOGIE CENTRÉE SUR L'APPRENANT

par Jean Patry

La discussion s'est faite, d'une part, à partir d'un exposé qui a porté:

— sur les éléments constitutifs d'un modèle d'intervention,

— sur les fondements d'une pédagogie - andragogie - centrée sur l'apprenant,

— sur les composantes de l'alphabétisation communautaire et, d'autre part, à partir d'un résumé des témoignages rendus par trois organismes d'intervention en alphabétisation.

Dans ce qui suit on trouve le résumé des témoignages.

La Clé d'Alma nous a parlé de sa structure d'accueil et de l'expérience vécue, c'est-à-dire les rencontres avec les formateurs et les autres apprenants; les activités du Centre qui font une large part à la participation et enfin la continuité ou suivi de l'étudiant qui accorde une place importante à la sensibilisation des intervenants sociaux et au soutien à l'apprenant dans sa démarche d'intégration sociale.

La C.S.R. Provencher (Nicolet) a fait part de sa préoccupation pour la formation individuelle et collective. L'intervention repose sur l'animation et la pédagogie et l'apprenant, qui est au centre de son processus, partage les responsabilités avec les intervenants. L'étendue du territoire (huit municipalités) a obligé cette C.S. à développer une structure d'intervention impressionnante.

Les SEA de Chambly ont présenté leur modèle d'intervention en alphabétisation: l'approche instrumentale-fonctionnelle. À leurs yeux ce modèle, qui est rigoureux, souple, réaliste et efficace, insiste sur le processus expérientiel inscrit en chaque apprenant et constitue le meilleur outil pour apprendre. Chambly insiste aussi sur la nécessité d'instrumenter les

personnes (restaurer leur processus) pour qu'elles puissent améliorer leur fonctionnement c'est-à-dire la qualité de leur interaction avec l'environnement dans la vie quotidienne.

On peut considérer, et cela a été reconnu par les participants, que chaque organisme possède et développe certaines des composantes de l'alphabétisation communautaire. Le partage aura permis d'identifier les différences et d'indiquer les orientations à suivre pour accéder, plus totalement, à une véritable alphabétisation communautaire.

Synthèse du thème 6: LES CONTENUS

par Doris Saint-Pierre, secrétaire d'atelier
Jean-Yves Desjardins, co-animateur
Gilles Thernien, animateur

"L'Alpha a fait des pas de géants", nous a dit un intervenant de l'atelier synthèse du samedi matin. À la lecture des communications de Doris Saint-Pierre, Marjone Brès, Rose-Marie Whalley et Lise Lacroix, peut-être partagez-vous la même impression. Je vous invite à marcher dans la foulée de quatre de ces pas de géants accomplis dans les quelques vingt dernières années, comme nous le rappelait si bien une pionnière de l'alphabétisation au Québec.

Dans les quelques lignes qui suivront, je vous rapporterai les liens, les réflexions et les synthèses formulés par l'ensemble des participants de l'atelier synthèse qui n'apparaissaient forcément pas dans les textes que vous avez lus.

De ce partage quatre thèmes, quatre pas émergent, soit ceux a) d'une approche centrée sur les apprenants, b) d'un plus grand respect des manières d'apprendre des personnes, c) d'une place plus large laissée aux apprenants dans la définition des contenus, d) de l'aspect communautaire de la démarche.

Il n'échappe à personne que les quatre communications démontrent par leur exemple, autant que par leur parole, une préoccupation constante de répondre aux besoins des apprenants. L'intérêt est de savoir par quel moyen réaliser ce noble idéal.

Partir de la personne, cela veut dire, pour Marjorie Brès et César Jean-Louis, tenir compte des manières d'apprendre de la personne avant son arrivée, ici dans le pays d'accueil, dans un projet d'alphabétisation. Les découvertes faites par Maison d'Haïti nous ont amenés à nous dire combien les apprenants avaient des forces et combien il faudrait davantage mettre l'accent sur ces forces. Les Québécois d'origine ont aussi développé leur manière bien concrète d'apprendre les choses. Même si l'on peut déplorer le manque de recherche faite en ce domaine, on peut, comme nous l'a dit une intervenante, se souvenir qu'il faut toujours se mettre au niveau des apprenants. Ce que

Maison d'Haiti a fait en produisant six cahiers inspirés des manières d'apprendre des femmes haïtiennes.

Autre foyer de réflexion sur le même sujet, l'équipe de Chambly propose son approche "instrumentale-fonctionnelle". Cette approche vise à faire prendre conscience à toute personne de sa manière d'apprendre. Connaître son processus expérientiel l'aidera à reconnaître ses forces et ses faiblesses. Ceci amènera logiquement la personne à prendre en charge le contenu même de ses apprentissages.

Présente dans les quatre ateliers, la notion de prise en charge a été plus longuement élaborée dans les présentations de Rose-Marie Whaley et de Lise Lacroix et Jean-Yves Desjardins. Ainsi c'est en se mettant à l'écoute, c'est le cas de le dire, de ses apprenants que Rose-Marie Whaley s'est rendu compte de leur intérêt pour la musique. Le parallèle qu'elle a vu entre la musique et la langue est frappant et original; plus encore, elle a constaté que la musique la plaçait sur un pied d'égalité avec les apprenants, et ce, à leurs propres yeux. Ceci a donné lieu à un échange sur les valeurs mêmes, alors que tout un chacun proposait sa musique et influençait la durée de son utilisation en atelier. La musique est donc un moyen de libérer la parole.

Lise Lacroix et Jean-Yves Desjardins ont fait du respect et de la confiance en la personne leur crédo, même s'ils ont passé un peu trop vite, au goût de certains, sur les valeurs qui les inspirent, ils nous ont montré comment on pouvait concrètement laisser le maximum de place aux apprenants. Ce modèle de pédagogie ouverte propose une démarche exigeante qui se base sur le fait que chaque individu possède sa structure cognitive qu'il doit s'approprier. Il est appelé à décider 50 pour cent du cours. Pour aider les apprenants à organiser cette démarche, on établit un contrat individuel qui les aide à se découvrir et à s'estimer. Sans oublier que l'on réinvestit dans les activités ses trouvailles.

La première réaction à ce thème dominant fut de comparer l'alphabétisation aux autres formes de formation. On a souligné que l'on réussit avec une clientèle dite "favorisée" à se centrer sur les apprenants et à les impliquer. Alors que dans les autres types de formation, malgré qu'elles partagent le

même fondement théorique, on n'y arrive qu'exceptionnellement. Pourquoi? Parce que le formateur exerce un pouvoir concret sur son travail. Parce qu'on ne joue pas dans la "game" d'un transfert de connaissances et d'objectifs entre une institution et un individu. Bref, en alphabétisation il y a place pour l'initiative, la créativité et l'implication personnelle.

Un intervenant, tout en souscrivant entièrement à ce principe d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, a tenu à nous souligner le danger qu'il y avait de trop remettre dans les mains de l'apprenant sa responsabilité d'apprenant. Il voit qu'il faut l'aider à se responsabiliser dans cet apprentissage qui consiste à apprendre à apprendre. Les formateurs eux-mêmes ont besoins de soutien pour faire apprendre à apprendre. En résumé il faut éviter les excès de ce qui peut facilement devenir une mode alimentée par les slogans creux de significations.

On n'a pas manqué de souligner que les contenus seront d'autant plus communautaires que l'on se rapprochera le plus près possible du milieu de vie des apprenants. Soeur Madeleine Carmel n'a pas manqué de nous souligner qu'il y a vingt ans, c'est sur la rue qu'elle a entrepris son travail. On a été à même de constater que l'alphabétisation communautaire existe depuis longtemps chez ceux qui savent se mettre à la portée des apprenants. Ainsi les contenus sont tributaires de la rue, du travail, de la publicité, de la vie même. Un vocabulaire livresque cédera le pas à un vocabulaire étonnamment anglicisé où l'enseignement du FRANÇAIS fait figure de langue seconde.

Au contenu linguistique il faudra ajouter celui tout aussi important, et pourtant trop négligé, des mathématiques. Le choix privilégié, tant par les formateurs que par les institutions de formation de formateurs, de la langue, ne tient pas compte des habiletés de base minimales requises en mathématiques pour survivre dans notre société informatisée et post-industrielle.

L'idée originale qui m'a le plus frappé dans la présentation de Rose-Marie Whaley, c'est que l'on peut développer des habiletés de type fonctionnel à partir d'activités ludiques. Tout aussi importante que le contenu est la manière de la traiter.

Ainsi être capable de discriminer des notes favorise la discrimination des phonémos, chercher dans un dictionnaire de rimes aide à chercher dans un bottin téléphonique, etc. Cet atelier est apparu être un encouragement à l'imagination et à la créativité.

En atelier synthèse on a beaucoup insisté sur la manière d'apprendre, qui est tout aussi importante que le contenu même. Plusieurs personnes ayant vécu leur passage à l'école comme un échec, il faut interroger les manières d'apprendre autant que les contenus. Cette interrogation nous permet de poursuivre le travail dans le sens suivant: tout en demeurant concrets, les formateurs doivent continuer de favoriser la confiance en soi de l'apprenant.

Coller au vécu et au milieu de l'apprenant est déjà caractéristique du contenu d'une alphabétisation communautaire. Les ateliers ne nous ont pas permis d'observer ce que serait un contenu tenant compte de la collectivité ou d'un engagement à transformer le milieu. La réaction des participants fut de nous dire que la personne dite "analphabète" a besoin d'outils pour vivre et survivre dans un monde qui ressemble parfois à une jungle. Pour les participants, transformer la société passe après la question de survie individuelle. D'ailleurs on s'est fait fort de rappeler qu'un apprenant participant à un autre atelier n'a pas craint de lancer aux participants son cri du coeur lorsqu'il leur a dit: "Ce que je veux c'est apprendre à lire et à écrire! Cesser donc de vous garganiser avec la culture!"

En réponse à cette intervention, on reconnaît que le travail communautaire passe en premier lieu par un cheminement individuel. En cela l'alphabétisation ressemble à beaucoup d'autres démarches collectives. Pourquoi? Premièrement parce qu'on ne peut aborder les collectivités que par des individus; deuxièmement, dans les milieux urbains nous vivons le phénomène de l'anonymat qui fait en sorte que l'apprenant se présente généralement comme un consommateur de service.

La dimension de groupe est un atout précieux et soutenant à toute démarche de développement personnel; il importe donc de ne pas lancer la serviette. Ainsi il y a des ressources dans le milieu que l'on peut réinvestir à l'intérieur d'un projet. Concrètement on verra qu'on peut faire mieux que de

passer simplement des numéros de téléphone de services sociaux ou communautaires. Dans certains projets on a impliqué des agents communautaires qui apportent tout un réseau de personnes en relation d'aide et influencent le développement même d'un projet d'alphabétisation communautaire. Bref, faire plus que de la simple référence, inviter les agents du milieu à contribuer par leur expertise.

Arrivés au terme de cette synthèse, on a souligné la qualité des communications, de l'écoute, du partage des opinions. On a ressenti au fil des ateliers un grand respect des uns envers les autres. Nous repartons en gardant à l'esprit qu'une alphabétisation communautaire doit se coller au vécu des apprenants, être le plus près possible du milieu de vie, que l'on doit éviter de trop intellectualiser, de trop structurer, de trop organiser notre démarche sinon nous risquons en bout de piste de "jouer à l'école".

Synthèse du thème 7: DES ATTENTES EXPRIMÉES AUX BESOINS NON EXPRIMÉS:RÔLE ET RESPONSABILITÉ DE L'INTERVENANT EN ALPHA-BÉTISATION

par Johanne Bissonnette
Jocelyne Jacques
Formatrices

Cet atelier a suscité davantage de questions qu'il n'a apporté de réponses. Les occasions pour les intervenants(tes) de réfléchir sur leurs pratiques sont rares... si ce n'est au moment de colloques. C'est donc la part de responsabilité de l'intervenant(e) vis-à-vis l'analphabète qui a suscité les plus longs échanges. C'est par ce biais que fut abordée la question des besoins des adultes analphabètes. Un constat se dégage: les formatrices-formateurs participant à l'atelier ont eu d'abord besoin de situer leur pratique d'intervention auprès des adultes.

Pour rendre compte du contenu de l'atelier, nous présenterons les questionnements soulevés par les participantes et participants et, s'il y a lieu, les éléments de réponse contenus dans les discussions. Compte tenu de cette réflexion à peine amorcée sur la thématique des besoins profonds des analphabètes et du rôle de l'intervenant(e), de nombreuses questions sont restées en suspens. La conclusion est évidente: il reste encore du chemin à parcourir sur ce sujet.

Une tentative de définition des besoins

Dans nos différentes pratiques, qu'avons-nous cerné en terme de besoins? Savoir lire et écrire, bien sûr, pour mieux fonctionner dans le quotidien. Pour toutes et tous, il s'agit là d'une évidence qui cache des besoins non exprimés, beaucoup plus profonds et importants pour les adultes analphabètes. Justement, quels sont-ils ces besoins si bien enfouis?

Tout le monde s'entend pour désigner le besoin d'autonomie des adultes et leur besoin de valorisation personnelle. Par ailleurs, il est clair que, pour répondre à ces besoins, ils doivent être préalablement verbalisés par les analphabètes eux-mêmes. Autrement toute démarche devient inutile. On en

reste à l'aspect strictement fonctionnel de l'alphabétisation. Dans cet ordre d'idée, les intervenantes et intervenants se sont posés la question suivante: comment aller chercher les besoins non exprimés? Question qui renvoie non seulement aux moyens concrets utilisés dans la pratique mais aussi et surtout à la façon dont l'intervenant(e) perçoit son rôle et ses responsabilités. Attardons-nous à ce dernier aspect.

Rôle et responsabilités de l'intervenant(e)

Dans son intervention auprès des adultes, la formatrice ou le formateur est souvent confronté aux problèmes d'apprentissage des analphabètes. Émotions refoulées, frustrations et parfois problèmes psycho-émotifs empêchant le processus d'apprentissage. Lorsqu'on donne la parole à ces adultes, cela ressemble souvent à la débâcle au printemps; bien des problèmes de vie enfouis depuis longtemps ressurgissent. Quoi faire devant ces nouveaux besoins exprimés? De quel ordre sont notre rôle et nos responsabilités? Que devraient-ils être? Quelle est notre capacité d'intervenir à ce niveau?

La majorité des intervenantes et intervenants se sont entendus pour dire qu'il faut d'abord établir une relation de confiance avec les adultes. Il importe aussi d'être à l'écoute de leurs besoins et selon certaines formatrices, de provoquer des réactions, des réflexions sur leur vécu. Mais jusqu'où pousser ce processus de réflexion? Jusqu'où la personne analphabète peut-elle aller dans cette démarche? Où se situe la limite? Y en a-t-il une? Permettre l'expression des besoins profonds peut amener des bouleversements dans la vie de l'analphabète. Cela touche le *savoir être* de l'individu et peut influencer ses attitudes et comportements dans la vie quotidienne.

Certains éléments de réponse découlent en bonne partie de l'analyse ou de la perception que l'on a de l'analphabétisme: un problème individuel ou un phénomène social. D'une part, on privilégiera ainsi une remise en question personnelle basée sur une juste appréciation de soi et sur l'épanouissement de sa personnalité. D'autre part, on préférera questionner la réalité des analphabètes en fonction de leur appartenance à un groupe social défavorisé et démuni et on fera en sorte d'échanger en groupe sur les vécus. De part et

d'autre, ces pratiques visent l'atteinte de l'autonomie à la différence près que l'une est individuelle et l'autre collective. Dans un cas, l'adulte chemine seul, dans l'autre il bénéficie du support du groupe et d'un suivi individuel.[1]

Toutefois, ces réponses apportées ne rendent compte que de l'expérience de quelques intervenantes seulement. La plupart des formatrices se sentaient aux prises avec ce problème sans pouvoir y apporter de réponses. Pour certaines, la question était de savoir jusqu'où doit-on sécuriser un adulte (maternage)? D'autres ont demandé: a-t-on du pouvoir sur le savoir être de ce dernier? Si oui, jusqu'où peut-on pousser sa prise de conscience?

En définitive, le questionnement élaboré au cours de cet atelier a mis en lumière l'existence d'approches percevant différemment l'autonomie des adultes et leur degré de prise en charge à atteindre (avoir du pouvoir sur sa vie).

Revenons-en maintenant aux moyens pour décoder et parvenir à faire s'exprimer les analphabètes sur leurs besoins. Beaucoup en sont encore au questionnement, à la recherche de... Pour certaines intervenantes, l'utilisation d'une technique de développement de ressources personnelles constitue un moyen privilégié. D'autres ont recours à des moyens déclencheurs tels que vidéos, discussions de groupe, jeux de rôle sur des sujets choisis par les analphabètes et qui les concernent directement.

En discutant des moyens pour atteindre les besoins profonds des adultes, est ressurgie la question des blocages à l'apprentissage. Dans quelle mesure une intervention axée uniquement sur la lecture et l'écriture permet-elle l'acquisition et l'assimilation de nouvelles connaissances académiques? Est-ce qu'une sensibilisation de l'adulte à ses attitudes et comportements, individuels et sociaux, ne constitue pas un préalable à l'apprentissage du code? Les avis sont partagés, mais l'idéal semble être que les deux soient menés de front.

---

[1] Expérience vécue à la C.E.C.Q.

Dans ce cas, comment intervenir sur ces attitudes et comportements? Les solutions oscillent entre la relation d'aide (individualisée) et une approche tenant compte à la fois de l'individu, du groupe et du milieu de vie. Cette dernière approche propose un questionnement critique collectif pour mieux comprendre sa situation, ses conditions de vie. Un changement progressif devient alors possible. Encore là, l'idéal pourrait être d'utiliser les deux approches alternativement.[2]

Cependant une chose est sûre quant à une intervention collée aux besoins des adultes: il est important de centrer sa pédagogie sur l'apprenant, c'est-à-dire, de faire une alphabétisation partant des situations de vie concrètes, quotidiennes des adultes.

Une réflexion à poursuivre

Les pratiques discutées lors de cet atelier ont fait apparaître leur diversité. Toutes ne répondent pas au besoin d'autonomie des adultes de la même façon. D'ailleurs, la notion d'autonomie et de prise en charge n'a même pas été définie clairement par les participantes et les participants. Les discussions ont porté essentiellement sur le rôle de l'intervenant(e) plutôt que de partir des analphabètes et de leurs besoins. Ce choix au départ a orienté toute la réflexion de l'atelier.

Ainsi, plusieurs aspects en rapport avec le thème n'ont pas été abordés. La part de responsabilité de l'analphabète dans son apprentissage et la définition de ses besoins n'a pas été touchée. Comment placer l'analphabète dans une situation maximale de responsabilité afin qu'il puisse répondre lui-même à ses besoins? Cette question n'a même pas été effleurée. La réalité spécifique des analphabètes au niveau social les amène à vivre des situations de vie qui se ressemblent. Cette réalité sociale ou collective n'a pas été questionnée par les participantes et participants de l'atelier.

---

[2] Cette solution pourrait être difficile à atteindre pour les bénévoles travaillant en milieu rural et intervenant auprès d'un seul analphabète (jumelage)

Finalement, le thème de cet atelier aurait pu nous amener à poser cette question: quel type d'alphabétisation voulons-nous faire? Quel est notre objectif en alphabétisant des adultes? Dans notre façon de répondre à leurs besoins, il y a un choix idéologique à faire. Cherche-t-on à les aider à transformer leurs conditions de vie, à prendre du pouvoir sur leur vie tant au niveau individuel que social? Ou bien visons-nous uniquement à les sécuriser et à les maintenir dans leur dépendance et leur isolement?

Synthèse du thème 8: RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ET PRISE EN CHARGE

par Diane Mockle

Le travail en atelier a permis de mettre en lumière la diversité des réalités vécues dans les milieux mais a également mis en évidence deux pôles nettement identifiés. D'une part, il y a tout le mouvement des groupes populaires en alphabétisation; ces groupes principalement localisés dans les régions urbaines se sont développés de façon autonome et sinon en conflit, du moins avec un certain retrait face aux commissions scolaires. Ils étaient très jaloux de leur indépendance et sentaient la nécessité de se définir entre eux.

D'autre part, et c'est un phénomène plus récent, nous voyons émerger dans les régions rurales ou excentriques des groupes d'intervention en alphabétisation issus des SEA. Cela prend la forme de comités locaux d'éducation des adultes ou de comité d'éducation populaire dans ce que nous appellerions des modèles décentralisés d'alphabétisation. Cela peut également prendre la forme de modèles associatifs où SEA et groupe populaire sont partenaires dans la définition de la situation problématique et la mise en place de solutions appropriées.

Ces groupes qui au départ vivaient ou vivent une certaine dépendance sentent de plus en plus le besoin de s'affranchir et de s'affirmer. Cette situation est chose faite pour certains groupes ayant un vécu un peu plus long. Elle est en devenir pour des groupes dont l'histoire est plus jeune.

Les pôles identifiés pourraient, sur un continuum de la dépendance à l'indépendance, se situer aux deux extrêmes:

DÉPENDANCE — INTERDÉPENDANCE — INDÉPENDANCE

Groupes associatifs décentralisés (zones rurales)	INTERRELATIONS	Groupes populaires autonomes (ville)

Le mouvement, tel qu'illustré, tendrait à aller vers une interdépendance, des interrelations, ceci à la condition de respecter l'autonomie de chaque partie.

Dans les groupes populaires (zones urbaines), responsabilité partagée et prise en charge posent toute la question de la démocratisation vue dans le sens du *pouvoir aux participants*. Et interviennent ici des visions du monde bien différentes pour les animateurs et les participants.

Dans nos modes culturels comme animateurs ou intervenants, le pouvoir aux participants signifie souvent la prise de contrôle par eux du groupe par le biais du C.A. ou de l'assemblée générale.

Pour les participants qui viennent plutôt consommer un service d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (modèle scolaire traditionnel), prendre du pouvoir sur sa situation prend la forme de gestes concrets très quotidiens tels que trouver du papier pour le groupe, s'occuper des téléphones, etc.

Notre rôle d'intervenants nous amène alors non à juger les formes de participation, mais à *valoriser* dans ses gestes les manifestations d'implication du participant.

Le groupe d'alphabétisation n'a pas à devenir le centre de la vie du participant, mais un événement, un outil pour *sa vie*.

L'assemblée générale est vue alors comme un lieu de formation, le comité consultatif ou l'équivalent pouvant servir d'étape préparatoire. Mais c'est dans l'atelier ou le groupe de formation que se fait la plus grande expérience du pouvoir.

Pour que l'atelier ou le groupe devienne responsabilité collective, il faut d'abord créer un climat de confiance. Ensuite c'est sur la dynamique d'une *évaluation-critique* permanente tant de l'animatrice que des outils pédagogiques ou que du contenu que reposent les garanties d'une prise en charge.

Les modèles associatifs et décentralisés impliquent une option du SEA. Ils s'appuient sur une vision politique de prise en charge par la communauté de ses besoins éducatifs. Ils font appel à la notion de partenariat et supposent des liens étroits entre le SEA et le milieu ou la communauté.

La prise en charge est vue ici comme un processus à long terme.

Il faut laisser aux gens le temps de prendre leur place. Respecter les mentalités. Il faut susciter la prise du pouvoir et c'est *l'évaluation* qui permet de remettre le pouvoir aux gens. Le rôle du SEA en est un avantage de support aux initiatives du milieu. Et une fois ce processus engagé, le milieu n'accep - terait pas de recul de la part du SEA.

Prise de confiance, prise de conscience, prise en charge sont le mouvement même du processus d'apprentissage, ses phases principales, et elles se réalisent en même temps dans un processus en spirales.

Le rôle de l'intervenant est de permettre l'intégration. Il est non directif, mais très interpelant. Lorsqu'il y a un problème qui accroche, c'est là qu'on apprend. La prise en charge suppose la capacité de risquer, de vivre un minimum d'insécurité. C'est pourquoi il est si important que les gens *cumulent les preuves* qu'ils peuvent se faire confiance. Et c'est par la confrontation au réel par l'action défi, par l'évaluation continue que s'enclenche le processus de prise en charge.

Sommairement

La prise en charge est une préoccupation de tous les intervenants.

Les formes sont différentes selon les milieux, chacun veut être respecté dans son identité propre. Personne n'a la recette miracle. Les "modèles" pré - sentés sont le fruit de la recherche active d'un milieu donné et ne se prétendent pas universels.

La concertation apparaît comme nécessaire mais elle doit se faire sur la base de partenaires égaux. Concertation ne veut surtout pas dire unification mais plutôt utilisation des ressources vers une cause commune.

Nous réaffirmons le besoin d'existence des deux réseaux (institutionnels et populaires), et l'alphabétisation communautaire comme point de convergence ne doit pas encarcaner les pratiques mais permettre le développement de l'alphabétisation en lien avec les ressources du milieu dans le sens de permettre aux adultes apprenants de prendre du contrôle sur leur devenir personnel et collectif.

LISTE DES PARTICIPANTS

Madame Louise Abotsi
10485, Place Prieur
Montréal (Québec)
H3L 3L3

Madame Aurore Arsenault
22, rue Gendron
Amqui (Québec)
G0J 1B0

Madame Candide Babin
Formatrice en alphabétisation
Case postale 1659
Caplan (Québec)
G0C 1H0

Madame Geneviève Bachand
Conseillère pédagogique
910, rue des Patriotes
Sainte-Rose, Laval
(Québec) H7L 2M8

Madame Emma Bailey
Coordonnatrice
1, Denison Rd.
Elliot Lake (Ontario)
P5A 1L6

Madame Ruth Baribeau
Formatrice en alphabétisation
680, rue Bergeron ouest
Alma, Lac Saint-Jean
(Québec) G8B 1V2

Madame Ginette Barnabé
Formatrice en alphabétisation
647, Route Rurale 2
Saint-Ferdinand (Québec)
G0N 1N0

Monsieur Frank Barry
Conseiller en programmation
Case postale 5001
North Bay (Ontario)
P1B 8K9

Madame Gemme Beauchesne
Case postale 122A
Desbiens
Amqui (Québec)
G0J 1B0

Madame Gisèle Beaudet
Formatrice en alphabétisation
276, boul. Desmarchais
Verdun (Québec)
H4H 1S4

Madame Anne Beaulieu
Animatrice
120, rue Principale
Saint-Cyprien, Rivière-du-Loup
(Québec) G0L 2P0

Madame Brigitte Beaulne
3445, rue Papineau, app.24
Montréal (Québec)
H2K 4J7

Madame Hélène Beaupré
299, 3ème Avenue
Québec (Québec)
G1L 2V7

Madame Hélaine Bédard
Formatrice en alphabétisation
780, rue Marcoux
Thetford Mines (Québec)
G6G 3Z2

Madame Suzanne Bédard
Route Rurale 1, Chemin Cushing
Saint-Philippe d'Argenteuil (Québec)
J0V 2A8

Madame Ginette Belcourt
497, rue Mgr Bruneault
Nicolet (Québec)
J0G 1E0

Madame Jocelyne Bélec Fafard
500, boul. d'Auteuil
Duvernay, Ville de Laval
(Québec) H7E 3H1

Madame Nicole Bélisle
Directrice de projet, formatrice
643, Rang 2
Saint-Charles de Bourget (Québec)
G0V 1G0

Madame Michèle Bellemare-Laporte
180, rue Jean-Pierre
Rosemère (Québec)
J7A 3M3

Madame Diane Benoit
1620, rue Saint-Christophe
Montréal (Québec)
H2L 3W8

Monsieur Fernand Benoit
Service de l'éducation des adultes
3737, rue Sherbrooke est
Montréal (Québec)
H1X 3B3

Monsieur Alain Bentolila
Professeur (Université Paris V CEPI)
12, rue de l'École de Médecine
75006 Paris
France

Monsieur Paul Bergeron
Formateur en alphabétisation
290, rue Boulanger ouest
Alma (Québec)
G8B 4J9

Monsieur Pierre Bergeron
Formateur
5165, rue Drolet
Montréal (Québec)
H2T 2H3

Madame Carine Bernadel
105-A, rue Brien
Laval des Rapides, Laval
(Québec) H7N 3M2

Madame Claudette Bérubé
Formatrice en alphabétisation
357, rang 2
Saint-Charles de Bourget (Québec)
G0V 1G0

Monsieur Marc Bibeau
331, rue Briggs est
Longueuil (Québec)
J4J 1R8

Madame Marie Bigue
Enseignante
Guyenne (Québec)
J0Y 1L0

Madame Jasmine Bissonnette
985, rue Calixa-Lavallée, app.3
Québec (Québec)
G1S 3H3

Madame Johanne Bissonnette
829, rue Murray
Québec (Québec)
G1S 3B2

Madame Louisette Blackburn
Formatrice en alphabétisation
6104, rue Notre-Dame
Laterrière (Québec)
G0V 1K0

Madame Hélène Blais
412, 9ème Avenue
Lasalle (Québec)
H8P 2P4

Monsieur Gérald Bleser
Case postale 20
Cowansville (Québec)
J2K 3H2

Madame Mireille Blondin-Jannard
119, rue Acres
Kirkland (Québec)
H9H 3Z2

Monsieur Raymond Blouin
Resp. du développement pédagogique
600, rue Fullum, 4ème étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1

Monsieur Jacques Boivin
Formateur
2722, av. Préfontaine
Longueuil (Québec)
J4K 3Y6

Monsieur Maurice Boivin
580, boul. Cité des Jeunes
Buckingham (Québec)
J8L 2W2

Madame Marie Bolduc
Chef de service
600, rue Fullum
Montréal (Québec)
H2K 4L1

Madame Christiane Bombardier
Animatrice
159, rue Saint-Louis
Montmagny (Québec)
G5V 1N5

Monsieur Richard Bordeleau
Enseignant
189, rue des Grottes
Boischatel (Québec)
G0A 1H0

Madame Andréa Bouchard
Formatrice en alphabétisation
2640, rue Juchereau
Jonquière (Québec)
G7S 1Z6

Madame Dominique Bouchard
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Françoise J. Bouchard
Formatrice
671, Rang 6
Saint-Nazaire, Lac Saint-Jean
(Québec) G0W 2V0

Madame Jacynthe Bouchard
Rang 3
Saint-Nazaire (Québec)
J0H 1V0

Monsieur Jean-Marie Bouchard
Formateur animateur
130, rue Gauthier
Larouche (Québec)
G0W 1Z0

Madame Layna Bouchard
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Monsieur Louis Bouchard
3737, rue Sherbrooke est
Montréal (Québec)
H1X 3B3

Madame Monique Bouchard
Enseignante
4687, boul. Rosemont
Montréal (Québec)
H1T 2E4

Madame Andrée Boucher
Animatrice
3957, rue Berri
Montréal (Québec)
H2L 4H2

Madame Monique Boucher
Animatrice
1829, rue Aird
Montréal (Québec)
H1V 2V7

Monsieur René Boucher
455, rue Montréal
Sherbrooke (Québec)
J1H 1E6

Madame Guylaine Bourdages
Formatrice en alphabétisation
Case postale 1598
Caplan (Québec)
G0C 1H0

Monsieur Denis Bourgeois
Formateur en alphabétisation
2105, av. Villeneuve, app.4
Longueuil (Québec)
J4J 3A9

Madame Marjorie Brès
8833, boul. Saint-Michel, 2ème étage
Montréal (Québec)
H1Z 3G3

Madame Carole Brien
École Marcel-Raymond
Case postale 400
Lorrainville (Québec)
J0Z 2R0

Monsieur Félix Brillant
Animateur
5927, rue Boyer
Montréal (Québec)
H2S 2H8

Madame Danielle Brindamour
2140, rue d'Ariel, app. A
Beauport (Québec)
G1E 1B3

Madame Marie-Josée Brunet
350, boul. Sauvé
Saint-Eustache (Québec)
J7R 4L1

Madame Marthe Bussières
Conseillère pédagogique
Centre de formation des adultes
199, boul. Davignon
Cowansville (Québec)
J2K 1N2

Madame Francine Campeau
12119, boul. L'Acadie
Montréal (Québec)
H3M 2V1

Madame Mance Carignan
Formatrice en alphabétisation
5926, 5ème Avenue
Rosemont, Montréal
(Québec) H1Y 2T5

Madame Madeleine Carmel, S.S.A.
3416, rue Dorion
Montréal (Québec)
H2K 4B6

Madame Francine Caron
Animatrice pédagogique
407, rue de l'Église
Saint-Jean Port-Joli (Québec)
G0R 3G0

Monsieur François Carreau
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Nicole Carreau
Bénévole IOTA
2515, rue Moreau
Brossard (Québec)
J4Y 1P7

Madame Odette Caya Touchette
Responsable de groupe
938, rue Notre-Dame
Nicolet (Québec)
J0G 1E0

Madame Chantal Cermak
Bénévole en alphabétisation
3955, rue Martinique
Brossard (Québec)
J4Y 1K3

Monsieur Jean-Louis César
8833, boul. Saint-Michel, 2ème étage
Montréal (Québec)
H1Z 3G3

Madame Yolande Champoux
Formatrice
40, rue Crémazie est
Québec (Québec)
G1K 1Y2

Madame Adeline Chancy
8833, boul. Saint-Michel, 2ème étage
Montréal (Québec)
H1Z 3G3

Madame Nicole Chantal
Animatrice en alphabétisation
14224, rue Demontigny
Pointe-aux-Trembles (Québec)
H1A 1K7

Madame Denise Charbonneau
3355, ch. de la Reine-Marie, app.731
Montréal (Québec)
H3V 1A5

Madame Monique Charette
Bénévole
Service de l'éducation des adultes
113, rue Leclerc
Gatineau (Québec)

Madame Yvette Charette
Responsable bénévole
873, rue Isle de France
Saint-Lambert (Québec)
J4S 1T8

Madame Sylvie Chartrant
Formatrice
1157, rue Desmarchais
Verdun (Québec)
H4H 1S9

Madame Claire Chastenay
Animatrice
99, rang Sainte-Angélique
Saint-Basile (Québec)
G0A 3G0

Monsieur Robert Chatigny
Animateur formateur
4708, rue Adam
Montréal (Québec)
H1V 1V5

Madame Marie Paule Chauret
654, rue Bélair
Buckingham (Québec)
J8L 2B7

Monsieur Philippe Cherrier
Animateur formateur
3684, rue Mentana
Montréal (Québec)
H2L 3R3

Monsieur Alain Chevalier
299, 3ème Avenue
Québec (Québec)
G1L 2V7

Madame Francine Chouinard
Enseignante
7051, rue Outremont
Montréal (Québec)
H3N 2L3

Madame Marie-Claire Chrétien
Directrice
Centre d'éducation des adultes
38, rue Parent, C.P. 34
Port-Cartier (Québec)
G5B 2G7

Madame Janelle Claire
735, rue Notre-Dame
Case postale 2509
Nicolet (Québec)
J0G 1E0

Madame Andrée Clermont
Enseignante (éd. de base)
4457, rue Cadillac
Montréal (Québec)
H1M 2K8

Madame Danielle Cloutier
Animatrice
1620, rue Joliette
Montréal (Québec)
H1W 3E9

Madame Paquerette Collard
4180, chemin Saint-Isidore
Laterrière (Québec)
G0V 1K0

Madame J. Constantineau-Taylor
Formatrice
1073, rue Berri, app. 11
Montréal (Québec)
H2L 4C5

Madame Micheline Coossa
25, chemin de Chambly
Longueuil (Québec)
J4H 3L2

Monsieur Jean-Claude Corbeil
Secrétaire CIRELFA
1410, rue Stanley
Montréal (Québec)
H3A 1P8

Monsieur Claude Corbo
Vice-recteur à l'ens. et à la recherche
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Monique Coté
1380, rue Samuel de Champlain,
app.309
Boucherville (Québec)
J4B 6H2

Monsieur Normand Couillard
Responsable du dossier alphabétisation
1015, boul. Pie X
Chomedey (Québec)
H7V 3A9

Monsieur Serge Courchesne
600, rue Bossjoli
Sherbrooke (Québec)
J1J 3E9

Madame Thérèse Couturier
30, rue Comeau
Sept-Iles (Québec)
G4R 4N2

Madame Susan Craig
C/O Adult Services PSBGM
3449, rue University
Montréal (Québec)
H3A 2A8

Madame Jocelyne Crépeau
7475, av. Trinidad
Brossard (Québec)
J4W 1N3

Madame Ginette Croteau
Animatrice
294, rue King ouest
Sherbrooke (Québec)
J1L 1C5

Monsieur Roland Curadeau
C.S.R. du Littoral
Chevery, Duplessis
(Québec) G0G 1G0

Madame Jackie Cyr
ORDET
Case postale 90
Guigues (Québec)
J0Z 2G0

Madame Louise Dagenais
Agente de liaison et enseignante
70, av. Kirkwood
Beaconsfield (Québec)
H9W 5L4

Madame Huguette Dansereau
Enseignante orthopédagogue
4056, rue Beaconsfield
Montréal (Québec)
H4A 2H3

Madame Eva Dauyon
Etudiante
4750, rue Piamondon, app. 8
Montréal (Québec)
H3W 1E5

Madame Diane Daviault
2787, rue Willowdale
Montréal (Québec)
H3T 1H4

Monsieur René David
79, rue Hammond
Lachute (Québec)
J8H 2V2

Monsieur Raymond Day
Grande Cascapédia
Bonaventure (Québec)
G0C 1T0

Madame Andrée De Blois
Animatrice en alphabétisation
14224, rue Demontigny
Pointe-aux-Trembles, Montréal
(Québec) H1A 1K7

Madame Jane Decelles
Animatrice
209, av. Belmont
Stoneham (Québec)
G0A 4P0

Madame Louise De Chevigny
Monitrice
6970, rue Marquette
Montréal (Québec)
H2E 2C7

Madame Jeanne De la Chevrotière
Formatrice
Case postale 519
La Sarre (Québec)
J9X 3H8

Madame Henriette Demers
Formatrice en alphabétisation
25, rue Honfleur
Candiac (Québec)
J5R 3P4

Monsieur Florien Dénommé
Conseiller pédagogique
333, rue Mathias-Tellier
Joliette (Québec)
J6E 6E6

Madame Suzanne Desaulniers
Formatrice
Case postale 264
Québec (Québec)
G0A 3K0

Madame Rita Desgagnés
Apprenante en alphabétisation
2604, boul. Saint-Dominique
Roberval (Québec)
G8H 2M9

Monsieur René Desharnais
Animateur communautaire
C.S.R. Orléans
645, av. du Cenacle
Beauport (Québec)
G1E 1B3

Madame Margot Désilets
299, 3ème Avenue
Québec (Québec)
G1L 2V7

Madame Thérèse Désilets
Responsable de projet
189, rue Camirand, app. 1
Nicolet (Québec)
J0G 1E0

Madame Celine Desjardins
Conseillère pédagogique
1950, boul. Sacré-Coeur
Dolbeau (Québec)
G8L 2A3

Monsieur Jean-Yves Desjardins
Animateur en alphabétisation
18, rue de la Fabrique
Saint-Pierre de Broughton (Québec)
G0N 1T0

Madame Johanne Desjardins
Formatrice en alphabétisation
1493, rue Jacques-Cartier
Mont-Joli (Québec)
G5H 2V5

Monsieur Marcel Desjardins
Animateur
451, rue Richard
Trois-Pistoles (Québec)
G0L 4K0

Madame Maryel Desjardins
Animatrice
451, rue Richard
Case postale 1337
Trois-Pistoles (Québec)
G0L 4K0

Monsieur C. Desmarais
Directeur
Service de l'éducation des Adultes
25, Chemin de Chambly
Longueuil (Québec)
J4H 3L2

Madame Claire Desmarais
29, Route Grande Terre
Saint-François-du-Lac (Québec)
J0G 1M0

Madame Madeleine Desnoyers
Formatrice
5178, rue Marquette
Montréal (Québec)
H2J 3Z3

Madame Manon Desrochers
Animatrice
194, 6ème Avenue, app. 8
Dolbeau, Lac Saint-Jean
(Québec) G8L 1X3

Madame Suzanne Desrochers
384, rue Victoria
Thurso (Québec)
J0X 3B0

Madame Jocelyne Desroches
2377, rue Cartier
Montréal (Québec)
H2K 4E9

Monsieur Gilbert Dionne
Vice-recteur ass. à l'ens. et à la rech.
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Martine Dompierre
4501, rang Saint-Isidore
Laterrière (Québec)
G0V 1K0

Madame Jocelyne Dorion
3819, rue de Suez
Fabreville, Laval
(Québec) H7P 1A5

Madame Anne-Marie Drainville
137, rue Chartrand
Thurso (Québec)
J0X 3B0

Madame Lynn Drapeau
Conseil de bande de Betsiamites
Betsiamites, Saguenay
(Québec) G0H 1B0

Madame Linda Drouin
Animatrice étudiante
325, rue Sainte-Thérèse
Saint-Sauveur (Québec)
G1K 1M9

Madame Nicole Dubichon
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Manon Dubreuil
Formatrice
4423, rue Bourbonnière, app.2
Montréal (Québec)
H1X 2M3

Madame Colette Dubuisson
Vice-doyenne de la Famille des lettres
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Monsieur Moise Dubuisson
Formateur
8606, rue de Léry
Laval (Québec)
H7A 1E4

Madame Florence Du Crest
4306, rue Clark
Montréal (Québec)
H2W 1X3

Madame Ghyslaine Dufour
Éducatrice spécialisée
8417, rue Sainte-Claire
Montréal (Québec)
H1L 1X4

Madame Paule Dufour
3584, rue Chambly
Montréal (Québec)
H1W 3J9

Monsieur André Dugas
Module de linguistique
Famille des Lettres
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Dolores Duhaime
Publiciste-CEBO
2, Place Radisson, app.806
Hull (Québec)
J8Y 1T5

Monsieur Guy Dumas
Animateur en alphabétisation
900, Place Sorbonne
Charlesbourg (Québec)
G1H 1H1

Madame Marie-Paule Dumas
Conseillère pédagogique
645 A, av. du Cénacle
Beauport (Québec)
G1E 1B3

Madame Nancy Dunham
Animatrice (Groupe bénévole Rive Sud)
400, rue Longueuil
Longueuil (Québec)
J4H 1H9

Madame Hélène Dupont
Professeur
381, rue Christ-Roi
Saint-Boniface (Québec)
G0X 2L0

Madame Jacqueline Dupuis
Animatrice formatrice
2503, rue de la Guyenne
Jonquière (Québec)
G7X 9H1

Madame Lise Duval
Apprenante
224, rue Principale
Hawkesbury (Ontario)

Monsieur Maurice Emond
Conseiller pédagogique
203, boul. Sainte-Rose
Laval (Québec)
H7L 1L5

Monsieur Josselin Escarne
Formateur
5300, rue Dudomaine, app. 6
Montréal (Québec)
H3M 2X4

Madame Thérèse Eustache
Organisatrice communautaire
410, rue Bellechasse, 3ème étage
Montréal (Québec)
H2S 1X3

Madame Louise Fleury
Formatrice
12, rue Florent
Beauharnois (Québec)
J6N 3B1

Madame Elisabeth Fliche
Agent administratif
118, boul. Saint-Joseph ouest
Montréal (Québec)
H2T 2P6

Madame Odile Fontaine
Responsable bénévole
241, rue du Dauphiné
Saint-Lambert (Québec)
J4S 1N4

Monsieur Martin Forest
177, av. du Lac
Stoneham (Québec)
G0A 4P0

Madame Ghislaine Forget
Animatrice
3210, boul. Cartier, apt. 2
Chomedey (Québec)
H7V 1J7

Madame Lise Forget Despatis
Animatrice en alphabétisation
7660, boul. Gouin ouest
Montréal (Québec)
H4K 1C1

Madame Micheline Fournier
Animatrice en alphabétisation
Centre de formation des adultes
199, boul. Davignon
Cowansville (Québec)
J2K 1N2

Monsieur Stephen Francisque
6970, rue Marquette
Montréal (Québec)
H2E 2C7

Monsieur Paul A.-M. François
6212, 24ème Avenue
Montréal (Québec)
H1T 3M5

Madame Claire Fréchette
8185, avenue De Garonne
Charlesbourg (Québec)
G1G 3K8

Madame Christiane Gagné
1970, rue Hôtel-de-Ville
Saint-Honoré (Québec)
G0V 1L0

Madame Julie Gagné
Intervenante en alphabétisation
3561, rang Saint-Martin, C.P. 861
Chicoutimi (Québec)
G7H 5E8

Monsieur Robert Gagné
Conseiller pédagogique
590, rue Surprenant
Drummondville (Québec)
J2C 4J5

Madame Celine Gagnon
Conseillère pédagogique
S.E.A.G.S.R. Grand Portage
35, rue Hôtel de Ville
Rivière-du-Loup (Québec)
G5R 1L4

Monsieur Claude Gagnon
C.S.R. Verdun
Centre Champlain
6100, boul. Champlain
Verdun (Québec)
H4H 1A5

Madame Denise Gagnon
269, rue Sénécal
Longueuil (Québec)
J4G 1M8

Madame Louise Gagnon
Animatrice
1280, rue des Cèdres
Dolbeau (Québec)
G8L 1N6

Madame May Gagnon
770, 5ème Rue
Chibougamau (Québec)
G8P 1V4

Madame Rose-Marie Gallant
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Monsieur Léon Gani
Professeur (Université Paris V, CEPI)
12, rue de l'École de Médecine
75006 Paris
France

Madame Estelle Garon
Comité alphabétisation
66, rue Saint-Germain ouest
Rimouski (Québec)
G5L 4B5

Monsieur Pierre-Louis Gaston
22, rue Fairmont, app.1
Montréal (Québec)
H2T 2M1

Madame Louise Gaudreau
Animatrice
2, avenue des Cèdres
Pont-Rouge (Québec)
G0A 2X0

Madame Lily Gaudreault
Agente d'information
6, rue de l'Université
Québec (Québec)
G1R 5G8

Monsieur Ovila Gaudreault
Directeur des cours par correspondance
600, rue Fullum, 4ème étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1

Madame Pauline Gaudreault
3651, boul. Martel
Saint-Honoré (Québec)
G0M 1V0

Monsieur Raymond Gauthier
Animateur communautaire
Case postale 610
Cap-aux-Meules
Iles-de-la-Madeleine (Québec)
G0B 1A0

Madame Ghislaine Gauthier Chebin
Formatrice en alphabétisation
125, rue Riverside Drive
Saint-Lambert (Québec)
J4R 2A4

Monsieur Jean-Louis Y. Gavy
Représentant du CEHM
5927, rue Boyer
Montréal (Québec)
H2S 2H8

Madame France Germain
Agent de développement, Édifice Mowat
900, rue Bay, 9ème étage, Salle 969
Toronto (Ontario)
M7A 1L2

Madame Marie Yolène Giordani
Monitrice d'alphabétisation
5730, rue Darlington, app.2
Montréal (Québec)
H3S 2H7

Monsieur Alain Girard
Apprenant
2604, boul. Saint-Dominique
Roberval (Québec)
G8H 2M9

Madame Zoüe Girard
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Nicole Gladu
Formatrice en alphabétisation
354, rue Gilford
Montréal (Québec)
H2T 1M5

Madame Angèle Gosselin
822, rue Bérard
Val D'Or (Québec)
J9P 3T7

Madame Marthe Gosselin
Enseignante
396, rue Frontenac
Timmins (Ontario)

Madame Madeleine Gousy
500, boul. d'Auteuil
Duvernay, Ville de Laval
(Québec) H7E 3H1

Monsieur Jean-Robert Grand-Pierre
511, boul. Rosemont
Montréal (Québec)
H2S 1Z4

Madame Carole Grant
11, rue Martel
Delson (Québec)
J0L 1G0

Madame France Grégoire
Formatrice
7793, rue Saint-Denis
Montréal (Québec)
H2R 2E9

Madame Ginette Grenier
Conseillère pédagogique
C.S.R. des Manoirs
775, rue Saint-Louis
Terrebonne (Québec)
J6W 1J7

Monsieur Raymond Guay
64, boul. Gamelin, app. 2
Hull (Québec)
J8Y 1V6

Madame Diane Guérin
Animatrice
Case postale 123
Mont-Laurier (Québec)
J9L 3G9

Madame Brigitte Guimont
Formatrice en alphabétisation
87, 20ème Rue
Noranda (Québec)
J9X 2N4

Madame Lucie Guimont
Formatrice en alphabétisation
57, rue Lemieux
Val D'Or (Québec)
J9P 2V9

Madame Andrée Hardy
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Monsieur Normand Harrisson
Animateur
Centre d'éducation des adultes
Rue D'Amours
Matane (Québec)
G4W 2X3

Madame Claudette Harvison
Formatrice en alphabétisation
7415, rue Malherbe
Brossard (Québec)
J4Y 1E6

Madame Mariette Hogue
Chargée de programme (éducation)
255, rue Albert
Ottawa (Ontario)
K1P 5V8

Monsieur Jean Houle
827, rang 9
Saint-Léonard D'Aston (Québec)
J0C 1M0

Monsieur Richard R. Hudon
Coordonnateur en alphabétisation
C.P. 845
Hawkesbury (Ontario)

Monsieur Marcel Huot
Directeur du Centre des adultes
29, avenue des Cèdres
La Sarre, Abitibi ouest
(Québec) J9Z 1B6

Madame Isa Iasenza
Organisatrice communautaire CSSMM
410, rue Bellechasse
Montréal (Québec)
H2S 1X3

Monsieur Lyonel Icart
5724, av. Mountain Sights, app.11
Montréal (Québec)
H3W 2Y9

Madame Monique Iezzi
Animatrice
5225, rue des Érables
Montréal (Québec)
H2H 2E6

Madame Jocelyne Jacques
Formatrice
1322, rue William, app.3
Sillery (Québec)
G1S 4G3

Monsieur Robert Jacques
C.S.R. Mauricie
2072, rue Gignac C.P. 580
Shawinigan (Québec)
G9N 6V7

Madame Johanne Jasmin
C.E.C.M. (Éd. des adultes)
3737, rue Sherbrooke est
Montréal (Québec)
H1X 3B3

Madame Florence Jonca-Adenot
Vice-rectrice à l'adm. et aux finances
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Margareth Joubert
5582, rue Jean-Talon est
Saint-Léonard Montréal
(Québec) H1S 1L9

Madame Béatrice Joyal
Formatrice en alphabétisation
457, rue Lachapelle
Saint-François-du-Lac (Québec)
J0G 1M0

Madame Jacqueline Julien
C.S.R. Rouyn-Noranda
83, rue Perreault est
Rouyn (Québec)
J9X 3L3

Madame Francine Jutras
Formatrice
276, Chemin Saint-Ours
Sorel (Québec)
J3P 6K7

Madame Mysterna Kenol
3005, rue Philippe Lebon, app.303
Rivière-des-Prairies, Montréal
(Québec) H1E 1L4

Madame Hélène Kittel
43, rue Argenteuil
Lachute (Québec)
J8H 1X6

Madame Lyne Labelle
Formatrice en alphabétisation
5870 Chabot
Montréal (Québec)
H2G 2S7

Madame Yolande Labelle
Animatrice
Route rurale no1
Thurso (Québec)
J0X 3B0

Monsieur Paul Labrecque
Coordonnateur des services de l'éd.
1460, Chemin Sainte-Foy
Québec (Québec)
G1S 2M9

Madame Berthe Lacasse
Enseignante
1254, rue Saint-Denis
Tracy (Québec)
J3R 2A6

Madame Nicole Lachapelle
2074, av. Valois
Montréal (Québec)
H1W 3M5

Madame Nicole Lachapelle
RGPAQ
5040, rue Saint-Laurent, app.1
Montréal (Québec)
H2T 1R7

Madame Lise Lacroix
Formatrice en alphabétisation
Rang 8 sud
East Broughton (Québec)
G0N 1G0

Madame Marthe Lafleur Garneau
Enseignante
1270, rue Brissette
Longueuil (Québec)
J4M 1T2

Madame Élaine Lafond
Animatrice
2515, rue Delisle
Montréal (Québec)
H3J 1K8

Madame Marguerite Lalancette
Animatrice
14, rue Principale
Chambord (Québec)
G0W 1G0

Madame Raymonde Lalonde Nadeau
500, boul. d'Auteuil
Duvernay, Laval
(Québec) H7E 3H1

Madame Carole Lamarche
168, boul. Lakeview
Beaconsfield (Québec)
H9W 4S4

Monsieur Raymond Lamarche
Service des congrès et conférences
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Monique Lambert
Animatrice
316, rue de l'Église
Saint-François de Salles (Québec)
G0W 1M0

Monsieur Jean-Pierre Lamoureux
2050, boul. Saint-Cyrille ouest
Sainte-Foy (Québec)
G1V 2K8

Madame Cécile Lamy
Formatrice en alphabétisation
4565, av. Royal
Montréal (Québec)
H4A 2M9

Monsieur Gilles Landry
5675, rue Lafond
Montréal (Québec)
H1X 2X6

Monsieur Léo Langlois
Formateur en alphabétisation
Case postale 4
Port-Daniel (Québec)
G0C 2N0

Madame Johanne Larivée
Formatrice
261, 1ère Avenue
Saint-Gabriel (Québec)
J0K 2N0

Monsieur Yves Larivée
Agent de recherche
800, Place Victoria, C.P. 316
Montréal (Québec)
H4Z 1G8

Madame Carmelle Latour
Conseillère pédagogique
350, boul. Sauvé
Saint-Eustache (Québec)
J7R 4L1

Madame Huguette Latour
Formatrice en alphabétisation
1015, boul. Pie IX
Montréal (Québec)
H1V 2B8

Madame Francine L. Lauzier
951, rue Principale
Wickham (Québec)
J0C 1S0

Monsieur Marcel Lavallée
Directeur du G.R.E.C., UQAM
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Monsieur Claude Lavictoire
Directeur
Centre de l'éd. des adultes
348, rue Hétu
Gatineau (Québec)
J8P 5P6

Madame Eliette Lavoie
Enseignante animatrice
Route 148
Papineauville (Québec)
J0Y 1R0

Madame Élise Lavoie
Responsable (formation du personnel)
1610, rue Bellevue
Val D'Or (Québec)
J9P 5H1

Monsieur Jean-Claude Lavoie
30, rue Deragon
Magog (Québec)
J1X 2L9

Madame Carmen Leblanc
Formatrice en alphabétisation
Case postale 54
Nouvelle-ouest (Québec)
G0C 2G0

Madame Michèle Leblanc-Cormier
Formatrice (C.S.R. Chambly)
1760, rue Edgewood
Saint-Bruno (Québec)
J3V 4N9

Madame Louise Leblanc
3688, rue Les 40
Nicolet (Québec)
G0Q 1E0

Monsieur Michel Leblond
33, rue Leblond
Trois-Pistoles (Québec)
G0L 4K0

Madame Paule Leblond
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Denise Lefebvre
Aide enseignante
7, rue du Sorbiers
Port-Cartier (Québec)
G5B 7S6

Madame Francoise Lefebvre
4140, rue Linton, app.6
Montréal (Québec)
H3S 1T6

Monsieur Jacques Lefebvre
Doyen des études de premier cycle
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Monsieur Jean-Paul Lefebvre
Chargé de projet
3333, ch. de la Reine Marie
Montréal (Québec)
H3C 3L4

Madame Monique Lefebvre-Pinard
Doyenne des ét. avancées et de la rech.
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Suzanne Lemaire
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Anne-Marie Lemay
Formatrice animatrice
15, rue Maricourt
Cantley (Québec)
J0X 1L0

Madame Monique Lemay
820, rang Lac Castors
Saint-Alexis-des-Monts (Québec)
J0K 1V0

Madame Diane Lemery
8056, av. de Chateaubriand
Montréal (Québec)
H2R 2M9

Monsieur Richard Lemieux
108, rue Lemieux
Saint-Lambert, Beauce-Nord
(Québec) G0S 2W0

Madame Marie Lenoir
Formatrice en alphabétisation
242, Montée Gagnon
Case postale 1210
Sainte-Anne des Plaines (Québec)
J0N 1H0

Madame Monique Lépine
Responsable animatrice
205, rue Boulanges
Saint-Bruno (Québec)
J3V 2C2

Madame Michelle Lequellec
Conseillère pédagogique.
13, rue Saint-Antoine
Sainte-Agathe-des-Monts (Québec)
J8C 2C3

Madame Ginette Leroux
731, rue Bloomfield
Montréal (Québec)
H2V 3S4

Madame Mariette Lessard
Animatrice
2702, rue Dollard
Shawinigan (Québec)
G9N 2H2

Madame Victorine Levac
3040, rue Delisle
Montréal (Québec)
H4C 1M9

Madame Marie-Anna L'Heureux
Formatrice en alphabétisation
3814, rue Drolet
Montréal (Québec)
H2W 2L2

Monsieur J.-L. Longtin
Dir. Ed. Populaire
MEQ Complexe "G"
1035, rue de la Chevrotière (21ét.)
Québec (Québec)
G1R 5A5

Madame Thècle Louissaint
5265, Côte Sainte-Catherine, app.4
Montréal (Québec)
H3W 1N2

Madame Huguette Macdonald Dugas
Animatrice formatrice
C.P. 366
Port-Cartier (Québec)
G5B 2G9

Madame Louise Mailhot
Formatrice en alphabétisation
2180, rue Laurier, app.3
Montréal (Québec)
H2H 1C2

Madame Sylvie Malaison
Chef de service des média, D.C.C.
600, rue Fullum, 4ème étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1

Madame Irène Marais
Formatrice
1561, rang Saint-Jean-Baptiste
Saint-Roch-sur-Richelieu (Québec)
J0L 2M0

Madame Mireille Marchand
Enseignante
333, rue Radisson
Saint-Hilaire (Québec)
J3H 2Z5

Monsieur Marc-Antoine Marsan
1025, rue Sherbrooke est, app.510
Montréal (Québec)
H2L 1L4

Madame Annette F. Martel
Animatrice
1480, rue Dumas
Saint-Félicien (Québec)
G0W 2N0

Madame Estelle Martin
481, rue Flaubert
Sainte-Julie de Verchères (Québec)
J0L 2C0

Madame Ghislaine Martin
Conseillère pédagogique
Route rurale no3
Lac-au-Saumon (Québec)
G0J 1M0

Madame Hélène B. Martin
1050, ch. Côte-Vertu
Saint-Laurent (Québec)
H4L 1Y4

Madame Marie C. Masse
Formatrice
380, rue Principale
Melocheville (Québec)
J0S 1J0

Monsieur Lind Mastriani
Responsable
Formation des adultes handicapés
1035, rue de la Chevrotière
Québec (Québec)
G1R 5A5

Madame Claire McNicoll
Vice-rectrice aux communications
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Monique McSween Doucet
Formatrice
57, rue Panet
Valleyfield (Québec)
J6S 4H4

Madame Andrée Ménard
570, boul. Blanche
Baie Comeau (Québec)
G5C 2B3

Madame Lorraine Meunier
Formatrice
Case postale 291
Lac Carré (Québec)
J0T 1J0

Madame Louise Meunier Macerola
Directrice adjointe
39, av. Jasper
Mont-Royal (Québec)
H3P 1J8

Monsieur Réal Michaud
3333, chemin de la Reine-Marie
Montréal (Québec)
H3C 3L4

Madame Thérèse Michaud Laperrière
Responsable (éducation populaire)
Centre Brun
29, boul. Brun
Repentigny (Québec)
J6A 4R9

Monsieur Franklin Midy
6970, rue Marquette
Montréal (Québec)
H2E 2C7

Madame Louise Miller
3575, boul. Saint-Laurent
Montréal (Québec)
H2X 2T7

Madame Denise Mineau
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Diane Mockle
5675, rue Lafond
Montréal (Québec)
H1X 2X6

Monsieur Kenold Moreau
Case postale 2043, succ. B
Longueuil (Québec)
J4L 4G7

Madame Thérèse Morin
Professeure en andragogie
191, rue des Fusiliers, app.36
Rimouski (Québec)
G5L 8G3

Monsieur Ghislain Morneau
Conseiller pédagogique
22, rue Gendron
Amqui (Québec)
G0J 1B0

Monsieur Jorge Munoz
3680, rue Olivier
Brossard (Québec)
J4Y 2J6

Madame Madeleine Nadeau
Formatrice en alphabétisation
18, rue de la Fabrique
Saint-Pierre de Broughton (Québec)
G0N 1T0

Madame Francine Nault
Formatrice en alphabétisation
186, rue Saint-Antoine
Sainte-Sophie de Levrard, Lotbinière
(Québec) G0X 3C0

Monsieur Jean Néron
S.M.T.E.
525, rue Fillion
Saint-Jérome (Québec)
J7E 2M2

Madame Louise Neveu
8359, rue Gurecier
Montréal (Québec)
H2P 2B9

Madame Odette Neveu
Formatrice en alphabétisation
405, rue Alice
Joliette (Québec)
J6E 5B7

Madame Jacqueline Noel
Cité Universitaire
Université Laval
10723, Pavillon Parent
Sainte-Foy (Québec)
G1R 7P4

Madame Janine Noel
3355, Place Decelles, app. 202
Montréal (Québec)
H3S 1X3

Madame Danielle Noreau
145, rue Notre-Dame
Portneuf-Station (Québec)
G0A 2Z0

Madame Micheline Otis
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Nicole Pagé
Animatrice OVEP-Alpha
1320, rue Saint-Pierre
Chibougamau (Québec)
G8P 2K1

Madame Suzanne Paquet
30, rue Comeau
Sept-Iles (Québec)
G4R 4M2

Madame Louise Paradis
Intervenante en alphabétisation
5738, 13ème Avenue
Montréal (Québec)
H1X 2Y4

Madame Michèle Paradis
M.M.S.R.
177, av. du Lac
Stoneham (Québec)
G0A 4P0

Madame Normande Paré
Animatrice
744, rue des Pins
Dolbeau (Québec)
G8L 2L9

Monsieur Frantz Parfait
Animateur en alphabétisation
690, av. Ogilvy
Montréal (Québec)
H3N 1N5

Madame Johanne Parisien
Conseillère pédagogique
777, rue Iberville, aile H
Repentigny (Québec)
J5Y 1A2

Monsieur Jean Patry
25, Chemin de Chambly
Longueuil (Québec)
J4H 3L2

Monsieur Hérard Pauyo
Moniteur en alphabétisation
690, av. Ogilvy
Montréal (Québec)
H3N 1N5

Madame Marie-Claire Payette
Responsable en alphabétisation
Sainte-Julienne (Québec)
J0K 2T0

Madame Denise Pedneault
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Madame Léontine Pedneault
2422, rue Portage sud
Laterrière (Québec)
G0V 1K0

Madame Ginette Pelletier
2219, rue des Pruches
Charlesbourg (Québec)
G1G 2A6

Madame Jocelyne Pelletier
Formatrice
456, rue Bagot
Québec (Québec)
G1K 1W4

Madame Denise L. Perreault
659, rue André Auger
Dom. Villa Mobile
Case postale 831
Saint-Lin (Québec)
J0R 1C0

Monsieur Hubert Perron
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Monsieur Claude Pichette
Recteur
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Marguerite Plante
Formatrice
88, rue Doyon
Beauport (Québec)
G1E 5G3

Madame Léonie Plourde
Animatrice
115, rue Principale
Saint-Cyprien, Rivière-du-Loup
(Québec) G0L 2P0

Madame Rita Plourde
Agent de relations humaines
1710, rue Amherst
Montréal (Québec)
H2L 3L5

Madame France Poirier
315, rue Saint-Armand
Chicoutimi (Québec)
G7G 4L8

Monsieur Jacques Poirier
Directeur
Centre de formation des adultes
1210, rue Jeanne-Mance
Mont-Joli (Québec)
G5H 3B3

Monsieur J.-Arthur Poirier
Directeur
Centre de formation des adultes
Case postale 70
Paspébiac (Québec)
G0C 2K0

Madame Linda Poirier -B.
10794, rue Christophe-Colomb
Montréal (Québec)
H2C 2V4

Madame Marie-Andrée Poirier
2202, Place Mackay, app.19
Sainte-Foy (Québec)
G1V 2Y1

Madame Jacquie Poissant
Spécialiste en éducation, MEQ
39, rue d'Auteuil, app.201
Québec (Québec)
G1R 4C1

Madame Claudette Potvin Verreault
Animatrice
698, rue F.-A. Savard
Roberval (Québec)
G8H 2Y4

Madame Monique Poulin
4585, rue des Érables
Montréal (Québec)
H2H 2E1

Madame Ginette Poulin Vallée
Formatrice en alphabétisation
38, rue Parent, C.P. 34
Port-Cartier (Québec)
G5B 2G7

Madame Sylvie Prescott
Formatrice en alphabétisation
4682, rue Marquette
Montréal (Québec)
H2J 3Y4

Madame Nicole Primeau-Côté
Formatrice en alphabétisation
254, rue Martigny
Repentigny (Québec)
J6A 1T4

Madame Hélène Proulx
Formatrice en alphabétisation
2451, rue Saint-Alexandre
Saint-Zéphirin (Québec)
J0G 1V0

Madame Hélène Proulx
497, rue Mgr Bruneault
Nicolet (Québec)
J0G 1E0

Madame Huguette Proulx
2, Montée Oudart
Blainville (Québec)
J7E 4H4

Monsieur Jean Proulx
Directeur du service de l'éducation
1035, rue de la Chevrotière "G"
Québec (Québec)
G1R 5A5

Madame Muriel Proulx
Animatrice
3684, rue Mentana
Montréal (Québec)
H2L 3R3

Monsieur Paul Pupier
Directeur
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Lucie Racette
Formatrice
258, 1ère Avenue
J0K 1B0

Madame Andrée Racine
299, 3ème Avenue
Québec (Québec)
G1L 2V7

Madame Hélène Raiche
Formatrice en alphabétisation
301, rue Moulin rouge
Saint-Léonard D'Aston (Québec)
J0L 1M0

Madame Nicole Ranger Durocher
Directrice
Service de l'éducation des adultes
3737, rue Sherbrooke est
Montréal (Québec)
H1X 3B3

Monsieur Marc Rassard
483, rue Galt ouest
Sherbrooke (Québec)
J1H 1Y5

Madame Nicole Raymond
Formatrice en alphabétisation
670, Boulevard Laval
Laval des Rapides (Québec)
H7N 5C7

Monsieur Marcel Raynauld
Conseiller andragogique
2715, rue Croissant Allen
Brossard (Québec)
J4Z 3C4

Madame Lina Régis
Sant N-A Rive
6352, rue Maurice-Duplessis, app.9
Montréal Nord (Québec)
H1G 1Y8

Madame Thérèse Riopel
Enseignante
14A, rue Johnston
Charlesbourg ouest, Québec
(Quebec) G2K 1K3

Monsieur Placide Robert
12650, 68ème Avenue
Montréal (Québec)
H1C 1L4

Monsieur David Roberts
C.S.R. du Littoral
Chevery, Duplessis
(Québec) G0G 1G0

Madame Dolores Robillard Levert
Titulaire en français de base
1555, rue des Grandes Piles
H7E 4N3

Madame Sylvie Roche
RGPAQ
5040, rue Saint-Laurent, app.1
Montréal (Québec)
H2T 1R7

Madame Anne-Marie Rodrigues
4050, rue Saint-Urbain
Montréal (Québec)
H2W 1V3

Madame Thérèse Rouillard
Animatrice en alphabétisation
29, boul. Brien
Repentigny (Québec)
J6A 4R9

Monsieur Albert Roux
Directeur
Service éducation des adultes
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet (Québec)
J0G 1E0

Madame Françoise Roux
Enseignante (éducation de base)
6400, rue de Gaspé
Montréal (Québec)
H2S 2X1

Monsieur Guy Roy
Conseiller pédagogique
2505, 8ème Avenue
Saint-Georges ouest (Québec)

Madame Sylvie Roy
Animatrice
4659A, rue Delanaudière
Montréal (Québec)
H2J 3P6

Madame Caroline Ruel
6540, rue Wilderton, app.D
Montréal (Québec)
H3S 2L5

Madame Monique L. Sabourin
Animatrice en alphabétisation
202, rue Brébeuf
Sudbury (Ontario)
P3C 5H1

Monsieur François Saint-Pierre
208, rue Marie de l'Incarnation
Québec (Québec)
G1N 3G4

Madame Doris Saint-Pierre Lemieux
25, Chemin de Chambly
Longueuil (Québec)
J4H 3L2

Madame Micheline Saint-Pierre
Comité alphabétisation
66, rue Saint-Germain ouest
Rimouski (Québec)
G5L 4B5

Monsieur Laurent Santerre
Conseiller pédagogique
159, rue Saint-Louis
Montmagny (Québec)
G5V 1N5

Madame Monique Santerre
Agent de développement
108, rue Principale
Saint-Cyprien, Rivière-du-Loup
(Québec) G0L 2P0

Madame Eléonora Santini
Conseiller pédagogique
7975, rue Louis Hémon
Montréal (Québec)
H2E 2V6

Madame Sylvie Saulnier
Animatrice en alphabétisation
14,224, rue Demontigny
Montréal (Québec)
H1A 1K7

Madame Monique Sauvageau
8069, rue Saint-Denis
Montréal (Québec)
H2R 2G2

Monsieur Claude Savard
13, rue Saint-Antoine
Sainte-Agathe-des-Monts (Québec)
J8C 2C3

Madame Lily Savard
Formatrice
73, rue Langevin
Beauport (Québec)
G1E 5C3

Madame Hélène Savoie
Formatrice
550, rue Saint-Amable
Québec (Québec)
G1R 2G1

Madame Lucille Scantland
113, rue Leclerc
Gatineau (Québec)

Madame Lisane Schmidt
Formatrice
89, rue Saint-Lambert
Valleyfield (Québec)
J6T 1Y3

Monsieur G. Robert Shiylett
Formateur enseignant
5522, rue Casgrain
Montréal (Québec)
H2T 1K2

Madame Liette Simard
Formatrice
203, Boulevard Sainte-Rose
Laval (Québec)
H7L 1L5

Madame Monique Simard
Formatrice
130, rue Jaculet
Chibougamau (Québec)
G8P 2G2

Monsieur Pierre Simard
Animateur
2515, rue Delisle
Montréal (Québec)
H3J 1K8

Madame Victoire Simoneau
Enseignante
5991, rue Chabot
Montréal (Québec)
H2G 2S9

Madame Céline Sirois
161, rue Houle
Maniwaki (Québec)
J9E 2R4

Madame Christiane Sirois
Animatrice en alphabétisation
Case postale 56
L'Ascension de Matapédia (Québec)
G0J 1R0

Monsieur René Soler
Enseignant
6283, rue Chateaubriand
Montréal (Québec)
H2S 2N5

Monsieur Phiphrakesone Sourinh
Formateur de langue française
1655, rue Deguire, app.1
Saint-Laurent (Québec)
H4L 1M6

Monsieur Pierre Stanton
Formateur, La boîte à lettres
2419a, Chemin Chambly
Longueuil (Québec)
J4L 1L8

Monsieur Lenous Suprice
3155, rue Holt A
Montréal (Québec)
H1Y 1R6

Monsieur Marc-Yves Sylvestre
Animateur CEHM
10660, Place de L'Acadie, app.24
Montréal (Québec)
H4N 1M1

Monsieur Gilles Therrien
1811, 9ème Avenue
Pointe-aux-Trembles (Québec)
H1B 4E7

Madame Patricia Lavoie Thibaudeau
3121, Rang Saint-Martin
Sainte-Elisabeth (Québec)
J0K 2J0

Madame Lucie Thibault
3143, rue Appleton
Montréal (Québec)
H3C 1C6

Madame Louise Thibeault
Formatrice
Rang 3
Causapscal (Québec)
G0J 1J0

Madame Marianne Thibeault
771, boul. Joliet
Hauterive (Québec)
G5C 1P3

Monsieur Marc Thiffault
La maison de l'éducation des adultes
25, Chemin de Chambly
Longueuil (Québec)
J4H 3L2

Madame Ginette Tremblay
Formatrice
70, rue Port est
Saint-Ambroise-de Chicoutimi (Québec)
G0V 1R0

Madame Hélène Tremblay
9940, rue Saint-Hubert
Montréal (Québec)
H2C 2H3

Madame Linda Tremblay
Formatrice
1120, rue Bourassa
Alma, Lac Saint-Jean
(Québec) G8B 2G8

Madame Louise Tremblay
771, boul. Joliet
Gatineau (Québec)
G5C 1P1

Madame Monique Tremblay
Animatrice
250, rue de l'Église
Mistassini (Québec)
G0W 2C0

Madame Monique Tremblay
Étudiante
3165, rue Édouard-Montpetit, app. 24
Montréal (Québec)
H3T 1K3

Monsieur Réjean Tremblay
Animateur (Étudiant)
325, rue Sainte-Thérèse
Saint-Sauveur (Québec)
G1K 1M9

Madame Louise Trépanier
268, rue Rachel est
Montréal (Québec)
H2W 1E6

Madame Ghislaine Trottier
Notre-Dame du Lac (Québec)
G0L 1X0

Madame Michèle Trottier
Animatrice communautaire
79, rue Lareault
Repentigny (Québec)
J6A 5H1

Madame Micheline Trottier
Enseignante
8950, Chemin Bourgeois
Saint-Augustin, Mirabel
(Québec) J0N 1J0

Madame Lisette Trudel
Animatrice en alphabétisation
14224, rue Demontigny
Pointe-aux-Trembles (Québec)
H1A 1K7

Monsieur Raymond Trudel
Directeur adjoint
5017, rue Saint-Hubert
Montréal (Québec)
H2J 2X9

Monsieur Pierre Vachon
Formateur en alphabétisation
Rang 8 sud
East Broughton (Québec)
G0N 1G1

Madame Yvette Valcourt-Sauvageau
Intervenante en alphabétisation
3310, rue Boisclair
Brossard (Québec)
J4Z 2C2

Madame Claudette Vallée
3845, boul. Saint-Joseph, app.7
Montréal (Québec)
H1X 1X1

Madame Francine Vallée Boudreau
Case postale 1710
Chandler (Québec)
G0C 1K0

Madame Lise Vallée Gagnon
Enseignante
Case postale 131
Gaspé (Québec)
G0C 1R0

Monsieur Clément Vallières
Animateur
1620, rue Joliette
Montréal (Québec)
H1W 3E9

Madame Nicole Valois
30, rue Comeau
Sept-Îles (Québec)
G4R 4N2

Madame Denise Vary
1717, rue Parent
Duvernay (Québec)
H7E 3Y9

Madame Céline Veillet
Résponsable du dossier alphabétisation
Case postale 104
Saint-Michel-de-Bellechasse (Québec)
G0R 3S0

Madame Johanne Veillette
Route rurale no 1
La Sarre, Abitibi
(Québec) J9Z 2X1

Madame Marie-France Veilleux
Enseignante
112, 5ème Avenue
Lasalle (Québec)
H8P 2K2

Madame Lucie Verreault
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Madame Claudine Verville
2334, rue Ontario est
Montréal (Québec)
H2K 1W2

Madame Monique Viau
1665, avenue des Sables
Saint-André est (Québec)

Monsieur Richard Vigneault
Formateur
2830, av. de Granby, #pp. 4
Montréal (Québec)
H1N 2Z4

Madame Georgette Vigneault Lami
Conseillère pédagogique
3460, rue Radin
Jonquière (Québec)
G7X 1C7

Madame Cécile Vignola
Formatrice
Saint-Narcisse, Rimouski
(Québec) G0K 1S0

Madame Linda Villeneuve
Formatrice
674, Route Rurale 2
Begin (Québec)
G0V 1B0

Monsieur Serge Wagner
Professeur (UQAM)
2370, rue Rozel
Pointe Saint-Charles
Montréal (Québec)
H3K 1S9

Madame Rose-Marie Whalley
Enseignante, C.E.C.M.
4166, rue de Bullion
Montréal (Québec)
H2W 2E5

Monsieur Sibopha Yitit
Formateur
4420, rue Lambert
Saint-Hubert (Québec)
J3Y 2M1

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

010000 Alphabétisation communautaire.
0086007

CENTRE DE DOCUMENTATION
DATE DE RETOUR DU DOCUMENT

92-05-25	André Lessard (Alpha Outaouais)